Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6870285
Centre d'intérêt: 811

Roux, Jocelyne.

Conditions d'apprentissage des aspects affectifs de l'image corporelle relatives à l'enseignement des arts plastiques en deuxième année / par Jocelyne Roux. -- [Trois-Rivières] : J. Roux, 1984.
vi, 114 f. ; 28 cm.

Résumé: f. ii-iii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [109]-114.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Attitude de l'enfant * Développement affectif * Image de soi * Arts plastiques * Conditions d'apprentissage * Activité d'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Image corporelle * Education affective

L'auteure élabore une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques visant à développer chez l'élève de deuxième année du primaire la valorisation de l'image corporelle. Chacune des activités d'apprentissage est élaborée conformément aux principes de l'enseignement systématique. En premier lieu, ce type de cheminement implique l'élaboration d'un contenu affectif construit à partir de l'analyse conceptuelle de ce qu'est la valorisation de l'image conceptuelle chez l'enfant. Le contenu affectif ainsi établi permet de circonscrire les attitudes à développer chez l'élève pour l'amener à valoriser son image corporelle. Dans un deuxième temps, cette description du contenu affectif est suivie d'une classification des attitudes à développer chez l'élève, classification qui permet la délimitation des étapes d'apprentissage propres à assurer les changements anticipés et fournit des paramètres pour l'analyse de certains principes d'apprentissage relatifs au domaine affectif. Les principes d'apprentissage servent à établir les conditions d'apprentissage affectif, nécessaires à l'élaboration d'activités d'apprentissage adéquates. La séquence d'activités d'apprentissage ainsi créée réunit tous les facteurs susceptibles de développer chez l'élève des attitudes qui le mène à valoriser son image corporelle.

Type de document: r

EDUQ 8870285

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: JOCELYNE ROUX

Diplôme postulé: MAITRISE EN EDUCATION

Nom du directeur de recherche: DOMINIQUE MORISSETTE

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ASPECTS AFFECTIFS DE L'IMAGE CORPORELLE RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES EN DEUXIEME ANNEE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
Trois-Rivières

la théorie relationnelle de Piaget, de la thèse psychanalytique de Freud, de l'école humaniste représentée entre autres par Maslow, de la théorie psycho-sociale de Reid et Wineman et de celle du behaviorisme social de Bandura.

Ainsi conçue, notre séquence d'activités d'apprentissage permet de croire en l'opérationnalisation d'une éducation affective dans l'approche pédagogique quotidienne. Nous croyons de plus que le cadre conceptuel sur lequel elle s'appuie se veut applicable à l'ensemble des programmes du primaire.

Signature du candidat
Date: 13 déc. 1984

Signature du directeur de recherche
Date: 13 déc. 1984

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ASPECTS AFFECTIFS DE L'IMAGE CORPORELLE RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES EN DEUXIEME ANNEE

par

JOCELYNE ROUX

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

novembre 1984

UNIVERSITE DU QUEBEC
BIBLIOTHÈQUE

RESUME

Cette recherche s'intéresse au développement des attitudes par le biais d'activités d'apprentissage en milieu scolaire. Elle envisage la création d'une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques susceptible de favoriser chez l'élève de deuxième année du primaire le développement d'une attitude bien précise: la valorisation de l'image corporelle.

Chacune des activités d'apprentissage proposées est élaborée conformément aux principes de l'enseignement systématique. Dans cette optique, les objectifs intermédiaires de la recherche tentent d'établir un contenu notionnel, une classification des attitudes envisagées par la formulation d'objectifs affectifs séquenciés et une description des conditions d'apprentissage affectif dirigeant les activités qui seront créées.

Pour ce faire, nous établirons les données concernant le contenu notionnel ou «contenu affectif» à partir de deux sources principales, soit: l'ouvrage de Schell et Hall sur la psychologie génétique et celui de Jean-Claude Coste sur la participation du corps dans l'évolution graphique de l'enfant. Nous utiliserons ensuite la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl dans le but d'opérationnaliser le contenu affectif pré-établi. Enfin, nous élaborerons les conditions d'apprentissage affectif après avoir étudié certains principes d'apprentissage relevant de la théorie relationnelle de Piaget, de la thèse psychanalytique de Freud, de l'école humaniste représentée entre autres par Maslow, de la théorie psycho-sociale de Reid et Wineman et de celle du behaviorisme social de Bandura.

Ainsi conçue, notre séquence d'activités d'apprentissage permet de croire en l'opérationnalisation d'une éducation affective dans l'approche pédagogique quotidienne. Nous croyons de plus que le cadre conceptuel sur lequel elle s'appuie se veut applicable à l'ensemble des programmes du primaire.

REMERCIEMENT

L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance à l'endroit de son directeur de recherche, Monsieur Dominique Morissette, dont les conseils nombreux et précieux nous ont permis de mener à terme ce rapport de recherche.

Ce projet de recherche a bénéficié de l'aide financière du Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Formation des chercheurs et Action Concertée (F.C.A.C.) numéro 83EQ2116.

TABLE DES MATIERES

RESUME ii

REMERCIEMENT iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES TABLEAUX vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: Présentation des concepts

L'éducation affective et la notion d'attitude 5
Le développement d'attitude chez l'élève 7
Le développement d'attitude et l'activité d'apprentissage .. 14
Le processus d'apprentissage affectif 19

CHAPITRE II: Le contenu affectif

L'évolution de l'image corporelle 22
Le fonctionnement du «moi» 26
Les éléments de contenu en arts plastiques 28

CHAPITRE III: La classification des attitudes

Le processus d'intériorisation de Krathwohl 32
Le rôle intégrateur du continuum d'intériorisation 34
Les cinq catégories taxonomiques 38
La catégorie I et ses sous-catégories 42
La conscience 43
La volonté de recevoir 45
L'attention dirigée ou préférentielle 46

CHAPITRE IV: Les principes d'apprentissage affectif

La perception 49
La conscience 63
Les déterminants motivationnels 74
Les besoins 75
Les valeurs 84
Le renforcement 89

CHAPITRE V: Présentation des activités d'apprentissage en arts plastiques

Activité no 1: conscience de l'image corporelle 99
Activité no 2: concept de l'image corporelle 102
Activité no 3: représentation de l'image corporelle 104

CONCLUSION 106

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 109

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : Les composantes d'une attitude 10

TABLEAU II : La progression d'une attitude 12

TABLEAU III : L'acquisition d'une attitude individuelle et sociale 15

TABLEAU IV : Présentation de la grille d'un Plan de cours ... 16

TABLEAU V : Evolution de l'image corporelle 27

TABLEAU VI : Fonctionnement du «moi» 29

TABLEAU VII : Le contenu affectif 31

TABLEAU VIII: Les dimensions du continuum d'intériorisation .. 37

TABLEAU IX : Les catégories et les sous-catégories taxonomiques de Krathwohl 40

TABLEAU X : Niveaux taxonomiques et principes d'apprentissage affectif 48

TABLEAU XI : Tendances dominantes des théories de la perception..... 51

TABLEAU XII : Nature et rôle de la conscience 71

TABLEAU XIII: Le rôle des besoins dans l'apprentissage 80

TABLEAU XIV : Les deux catégories de valeurs 87

TABLEAU XV : Les types de renforçateurs..... 92

INTRODUCTION

L'intérêt accordé au concept de développement socio-affectif de l'enfant est apparu lorsque la notion d'enfance s'est inscrite dans le temps. En reconnaissant cette étape de la vie comme une période riche en apprentissage, on s'est intéressé à la formation générale que devait y recevoir la personne. On parla de formation de l'enfant dans ses dimensions affectives, cognitives et motrices.

Les diverses philosophies de l'éducation qui se sont succédé ont privilégié une quelconque facette de la formation générale de l'élève. Pour sa part, la philosophie actuelle de l'éducation semble prétendre à une visée plus globale de la formation de l'élève, en considérant comme important les trois aspects de la personnalité humaine: l'aspect affectif, cognitif et moteur.

Le développement des attitudes, par le biais d'une éducation affective à l'école, est devenu une préoccupation de notre système scolaire. Les finalités de l'éducation et les objectifs généraux de l'école et des programmes témoignent de ce but visant à développer des apprentissages relevant du domaine affectif. Toutefois, on ne parle pas de l'éducation affective comme d'une priorité et l'opérationnalisation d'un contenu affectif ne semble pas encore se concrétiser à l'intérieur d'une pratique éducative quotidienne. Il est vrai que l'éducation affective entraîne avec elle certains problèmes de niveaux de complexité différents reliés entre autres, à la mesure, à la lenteur et à l'évaluation de ces apprentissages. Comme résultats à court terme, ces problèmes deviennent des obstacles empêchant l'opérationnalisation d'apprentissages affectifs à l'école. Ils ont aussi comme effet de laisser souvent à un

programme spécifique le soin d'éduquer l'enfant aux points de vue affectif et social. C'est le cas, notamment, de la méthode Prodas. En oubliant la responsabilité plus entière de l'école vis-à-vis de l'éducation affective, on concentre davantage les processus éducatifs sur la préparation de l'homme à ses fonctions pratiques, à ses devoirs professionnels et à ses rôles sociaux. En ne s'occupant pas du développement des attitudes en milieu scolaire, on prive l'élève d'apprendre à cultiver sa vie intérieure.

L'éducation doit poursuivre la formation intégrale de l'élève en lui donnant la possibilité de développer des capacités dans le domaine affectif comme dans les autres domaines, et ce, par des apprentissages appropriés. John Dewey (1917) fut un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'éducation affective en approfondissant la notion d'apprentissage des attitudes dans le champ affectif. Il rapporta que les objectifs de formation dans ce domaine doivent être élaborés pour favoriser l'acquisition d'une habitude d'agir. Cette habitude suppose une «action» et cette action prend, toujours selon Dewey, la forme d'une activité d'apprentissage. L'activité d'apprentissage, structurée selon des conditions d'apprentissage spécifiques, semble s'avérer le véhicule le plus approprié pour parvenir au développement des capacités (attitudes) relevant de l'affectivité.

Par notre recherche, nous proposons de bâtir une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques visant à développer chez l'élève de deuxième année des attitudes menant à la valorisation de l'image corporelle. L'objectif global actuel de l'enseignement des arts plastiques au primaire étant d'amener l'enfant à faire et à voir son image à chaque

nécessaires à l'élaboration d'activités d'apprentissage adéquates. Renseignant à la fois sur le processus d'apprentissage affectif chez l'élève et sur les moyens d'intervention de l'éducateur, ces conditions seront de véritables guides opérationnels.

Enfin, la séquence d'activités d'apprentissage, créée par la suite, devrait réunir tous les facteurs susceptibles de développer chez l'élève des attitudes qui le mènent à valoriser son image corporelle. Les activités se posent ici comme des instruments pédagogiques. Dans cet esprit le rôle qu'on leur attribue est similaire à celui que veut attribuer Wojnar aux activités artistiques. Cette dernière soutient en effet que les arts participent non seulement à la culture esthétique proprement dite, mais aussi à la formation humaine dans son sens plus général, grâce à laquelle les émotions, l'imagination et la capacité de réagir personnellement s'éveillent et s'animent. C'est le point de vue dominant de cette recherche.

étape de son évolution graphique pour acquérir une connaissance intuitive de lui-même et de son environnement, il nous a semblé intéressant de tenter une démarche pédagogique allant dans ce sens, mais qui s'attarderait plus spécifiquement sur le développement d'une attitude particulière: la valorisation de l'image corporelle. De plus, nous croyons que les arts plastiques se prêtent magnifiquement bien à des expériences où l'enfant est amené à se projeter dans la réalité extérieure et à vivre des activités de contact avec des stimuli affectifs. Chacune des activités sera planifiée conformément aux principes de l'enseignement systématique. En premier lieu, ce type de cheminement implique l'élaboration d'un contenu affectif construit ici à partir de l'analyse conceptuelle de ce qu'est la valorisation de l'image corporelle chez l'enfant. Le contenu affectif ainsi établi permettra de circonscrire les attitudes à développer chez l'élève pour l'amener à valoriser son image corporelle.

Dans un deuxième temps, cette description du contenu affectif sera suivie d'une classification des attitudes à développer chez l'élève, classification qui, s'étayant sur la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl, permettra la délimitation des étapes d'apprentissage propres à assurer les changements anticipés. En plus de prescrire des étapes d'apprentissage, l'étude des catégories de ce modèle taxonomique fournira des paramètres pour l'analyse de certains principes d'apprentissage relatifs au domaine affectif. Nous étudierons ces principes dans l'étape suivante.

Les principes d'apprentissage mis en relief par l'analyse du modèle taxonomique serviront à établir des conditions d'apprentissage affectif,

nécessaires à l'élaboration d'activités d'apprentissage adéquates. Renseignant à la fois sur le processus d'apprentissage affectif chez l'élève et sur les moyens d'intervention de l'éducateur, ces conditions seront de véritables guides opérationnels.

Enfin, la séquence d'activités d'apprentissage, créée par la suite, devrait réunir tous les facteurs susceptibles de développer chez l'élève des attitudes qui le mènent à valoriser son image corporelle. Les activités se posent ici comme des instruments pédagogiques. Dans cet esprit le rôle qu'on leur attribue est similaire à celui que veut attribuer Wojnar aux activités artistiques. Cette dernière soutient en effet que les arts participent non seulement à la culture esthétique proprement dite, mais aussi à la formation humaine dans son sens plus général, grâce à laquelle les émotions, l'imagination et la capacité de réagir personnellement s'éveillent et s'animent. C'est le point de vue dominant de cette recherche.

CHAPITRE I

PRESENTATION DES CONCEPTS

La notion d'attitude

Depuis quelque temps, les divers agents impliqués à l'intérieur du système scolaire ont été conduits à s'interroger sur la pertinence, la nature et le rôle des apprentissages d'ordre affectif à l'école: on parle de la formation d'un «être total», d'une éducation aux valeurs, on recommande la poursuite d'objectifs affectifs, on privilégie des moyens d'intervention basés sur l'intériorisation, etc. Certes, on peut voir dans ces quelques exemples, le début d'une prise de conscience, d'une certaine sensibilisation à l'importance de l'éducation affective à l'école. Bien que conscient et soucieux de favoriser des apprentissages affectifs, un éducateur se voit cependant confronté aux problèmes de l'opérationnalisation des objectifs devant être atteints par des activités d'apprentissage pertinentes. Cette recherche se propose de démontrer qu'il est possible de concrétiser des apprentissages affectifs à l'école. Avant de procéder à toutes ces étapes de travail, qui nous amèneront à bâtir une série d'activités qui rendent opérationnels des objectifs affectifs, il nous semble utile de procéder d'abord à une clarification des concepts qui seront utilisés dans notre étude.

Le concept du développement socio-affectif de l'enfant et la notion d'attitude

C'est ainsi que les diverses théories de la personnalité clarifient le concept du développement socio-affectif: le développement affectif de l'enfant s'articule autour de l'éveil, de la progression et du contrôle des

émotions; l'émotion est ressentie par l'organisme et elle est caractérisée par l'expression des sentiments personnels. Quant au développement social de l'enfant, il fait référence à l'intégration de celui-ci dans la société. Cette intégration est considérée comme étant l'adoption des valeurs de la société.

Le développement socio-affectif de l'enfant s'observe par des comportements qui se forment au contact des composantes du milieu. Selon Sillamy (1964), on nomme «attitude», la manière d'être d'un individu. L'attitude témoigne de la réaction de l'organisme et elle est influencée par des facteurs individuels et sociaux. Les apprentissages produits par le développement d'attitudes s'effectuent en terme de changements: naissance d'un sentiment, adoption d'une valeur, accroissement d'un intérêt, enracinement d'une conviction, adhésion à une idéologie, etc. Les objectifs affectifs formulés dans l'enseignement sont, par conséquent, élaborés en terme de formation et de changement d'attitudes chez l'élève. Marqué au départ par des comportements simples et concrets, le cheminement affectif de l'élève doit tendre vers des comportements de plus en plus complexes et abstraits. L'attitude définit ces comportements plus clairement en déterminant les niveaux de réaction de l'élève face à un phénomène solliciteur.

La réaction de l'élève nous indique qu'il émet une réponse par rapport à un phénomène qu'on lui présente. La réponse de celui-ci origine de l'éveil, de la progression et du contrôle des émotions, entraînant la valorisation d'un phénomène. Cette dernière action amène l'élève à manifester une croyance envers ce phénomène et à agir par la suite dans le sens de cette croyance.

La valorisation d'un phénomène affectif entraine des comportements par lesquels le sujet reconnait, intériorise et intègre des valeurs dans sa vie. C'est en démontrant certaines attitudes qu'il exprime ses valeurs.

L'attitude suppose que le jeune a pris une habitude d'agir. Selon Foulquié (1966), l'attitude se définit comme étant une disposition intérieure qui se manifeste dans le comportement à l'égard des personnes, des événements, des opinions ou des théories. Cette disposition intérieure est plus spécifiquement traduite comme un état mental et nerveux organisé par l'expérience et l'apprentissage de l'élève. Ces activités du sujet supposent une action permettant à une attitude particulière de germer. L'action de l'élève en face d'un phénomène affectif découle d'une réaction à la base de laquelle nous trouvons trois dimensions principales: il s'agit des composantes affective, cognitive et conative. Toutes trois se combinent pour produire une réaction globale du sujet et former une attitude. Analysons plus nettement la composition de ce type de réaction.

Le développement d'attitudes chez l'élève

L'élève présente une réponse en rapport à un phénomène affectif précis. Il s'agit d'un apprentissage puisé au coeur d'une expérience individuelle intériorisée. L'expérience et l'apprentissage dans le domaine des attitudes supposent la présence des composantes affective, cognitive et conative. Examinons ces composantes.

Ce fut McGuire (1969) (cité par L.S. Wrightsman, 1977) qui proposa cette idée voulant qu'une attitude soit une combinaison de

composantes produisant une réaction globale. L'auteur définit l'attitude comme étant une expérience par laquelle un phénomène nous touche émotivement et où notre connaissance de celui-ci nous aide à agir dans le sens de notre sentiment et de notre croyance. Il y a donc une composition tripartite de l'attitude où on retrouve à la fois l'émotion, la connaissance et l'action. Sans la présence de ces trois composantes, l'attitude de l'élève ne saurait être témoin de son apprentissage affectif réel.

En premier lieu, la composante affective représente le sentiment, la réponse émotionnelle du sujet envers le phénomène en action. Ces réactions affectives se présentent sous la forme de réponses positives ou négatives et elles ont comme fonction première d'inviter l'élève à poursuivre ou non le cheminement affectif. La composante affective est la porte d'entrée des composantes cognitive et conative. Sans la manifestation positive de cette composante, il devient impossible d'entrevoir la formation d'une attitude globale. Par l'action de la composante affective, le sujet prend conscience, il donne un sens et une signification à un phénomène. Ce sentiment doit occasionner l'adhésion du sujet. Pour ce faire, il a besoin de données, de connaissances sur le phénomène en question. Cette fois, c'est la composante cognitive qui entre en action.

La composante cognitive fait référence à la connaissance que le sujet acquiert relativement à un phénomène. Son rôle est de faire en sorte que l'élève puisse confronter sa perception d'un phénomène à une réalité extérieure. Cette composante prend la forme d'une croyance et d'un jugement de valeur. A cette étape du développement d'une atti-

tude, l'élève se fait une opinion du phénomène et de l'action qu'il peut entreprendre par rapport à lui. Conséquemment, il est alors confronté à certains comportements désirables mais aussi à une fin de l'existence et à une philosophie de vie.

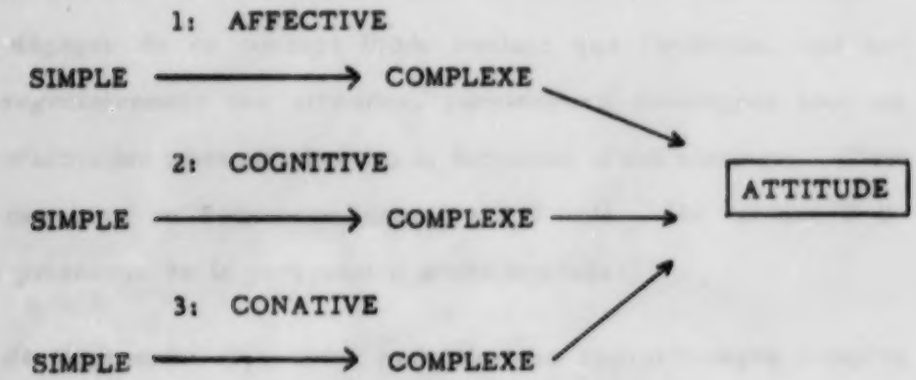
En dernier lieu, la composante conative (ou comportementale) permet à une attitude d'atteindre sa complétude par l'action. Cette composante donne lieu à une action qui amène le sujet à agir dans le sens de son sentiment et de sa valeur (dimensions affective et cognitive). Elle décrit les actions que l'individu entreprend relativement à un phénomène précis. Il s'agit, en d'autres mots, d'une reconnaissance «pratique» d'un phénomène et d'une action en terme de qualité dans le sens de son engagement, motivé par des sentiments et des croyances. (La théorie de McGuire est schématisée au tableau 1).

Maintenant que l'on a établi de quoi se composait une attitude, il nous semble important de préciser qu'elle connaît une progression en ce qui concerne sa relation avec le phénomène solliciteur. En d'autres termes, chaque individu manifeste une attitude plus ou moins complexe selon son interaction avec le phénomène. La théorie de Scott, Krech et al. (1962) (cité par L.S. Wrightsman, 1977) s'est intéressée à ce concept en expliquant la possibilité pour le sujet de développer ce qu'on peut appeler une «attitude simple», puis une «attitude complexe». Vues ainsi, les trois composantes d'une attitude (présentées au tableau 1) peuvent passer d'un état simple à un état plus complexe selon l'impact qu'a sur l'individu le phénomène présenté. Selon ces auteurs, le concept de complexité d'une attitude s'explique par le fait que la nature même de celle-ci entraine la présence, l'organisation et l'interrelation de

TABLEAU I

Les composantes d'une attitude

LES TROIS COMPOSANTES D'UNE ATTITUDE



1: Sentiments, émotions

2: Croyances, perceptions

3: Action, comportements

---

plusieurs éléments différents.

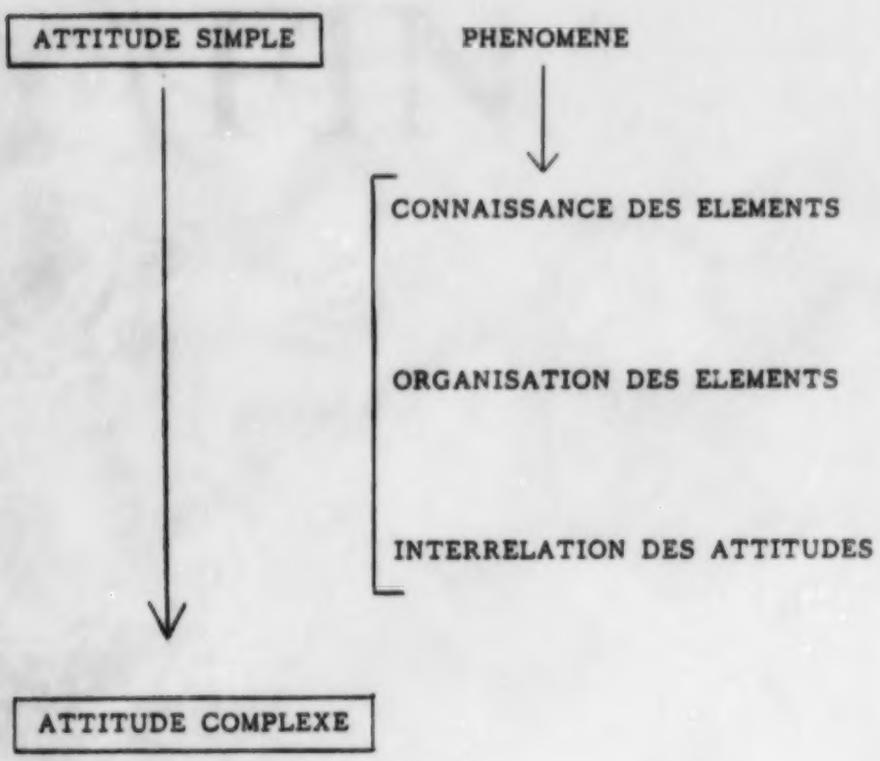
Dans un premier temps, le concept de la complexité d'une attitude laisse entrevoir la multiplicité et la variété des connaissances que possède un individu en rapport avec les spécificités des éléments concernant un phénomène affectif. Dans un deuxième temps, la complexité d'une attitude prend de l'ampleur lorsque le sujet organise logiquement et harmonieusement les éléments entre eux. Enfin, une attitude devient encore plus complexe lorsqu'il y a émergence d'une interrelation entre différentes attitudes chez une même personne. Il nous apparaît important de dégager de ce concept l'idée voulant que l'individu, qui acquiert progressivement des attitudes, parvienne à développer tout un faisceau d'attitudes amenant chez lui la formation d'une idéologie. C'est ici l'un des buts de l'éducation affective à l'école. (Le tableau 2 illustre le processus de la progression d'une attitude).

Le développement d'attitudes nécessite des apprentissages intégrés par le sujet. Le fait que l'on parle d'attitude comme d'un apprentissage nous amène à penser que l'on doit déterminer quelles sont les sources principales de tout apprentissage d'ordre affectif. On entend souvent parler «d'attitude individuelle» et «d'attitude sociale». L'individu est-il maître de son apprentissage ou est-il soumis exclusivement à l'influence de l'environnement social? Arrêtons-nous sur ces notions.

Selon la théorie psychosociale américaine (Girod, 1953), l'apprentissage d'une attitude demeure un processus d'intériorisation tant «individuel» que «social». Conséquemment, la psychologie s'attarde dans ce cas à définir l'impact de la personnalité de l'individu sur la réponse

TABLEAU II

La progression d'une attitude



qu'il accorde au phénomène avec lequel il entre en réaction. Tandis que de leur côté, les études sociologiques mettent l'accent sur l'influence de l'environnement dans l'apprentissage d'une attitude. Pour notre part, il nous apparaît important de considérer à la fois l'individu et l'environnement social comme deux sources importantes qui influent sur le développement d'une attitude. En ce sens, nous soutenons que l'acquisition d'une attitude et les apprentissages qu'elle nécessite font partie de «l'expérience» de l'élève. C'est pourquoi on ne peut nier l'impact qu'a l'information transmise par la société sur l'individu qui reçoit cette information et il n'est pas possible non plus de passer sous silence le pouvoir qu'a ce dernier sur le traitement de cette information.

Bien que ces deux sources d'influence soient importantes, nous pouvons constater que l'enfant acquiert prioritairement des attitudes individuelles puisqu'il lui faut intérioriser et faire siens des phénomènes venant de l'extérieur. En d'autres mots, il doit s'assurer que l'acquisition d'une attitude spécifique pourra lui rapporter quelque chose. Par la suite, il ne s'opposera nullement à cette même attitude qu'on valorise socialement. On peut même dire que l'intégration d'une attitude individuelle alimentée par une demande sociale mène le sujet à développer une attitude plus complète et profonde, puisqu'elle est renforcée par la société. L'attitude individuelle et l'attitude sociale s'imbriquent et aucune ne se développe sans l'assentiment du sujet qui traite l'information provenant de son expérience.

Quant à notre recherche, elle se propose de créer des activités d'apprentissage qui développent chez l'élève des attitudes menant à la valorisation de l'image corporelle. Nous croyons qu'il s'agit

prioritairement d'une attitude de nature individuelle où l'élève vit des expériences de contact avec des stimuli affectifs. Toutefois, nous pensons que cette attitude s'amplifiera au fur et à mesure que les émotions intériorisées par l'élève seront renforcées positivement par l'environnement social: l'attitude prendra alors un caractère social. (Le concept d'attitude sociale et d'attitude individuelle est illustré au tableau 3). Nous allons maintenant tenter d'expliquer comment doit s'établir la correspondance entre le développement d'attitudes et l'activité d'apprentissage.

Le développement d'attitudes et l'activité d'apprentissage

Le système éducatif québécois présente à l'heure actuelle l'activité d'apprentissage sous la forme d'une planification d'un enseignement systématique. Le déroulement opérationnel préalable à la présentation d'une activité suggère une logique où entrent en ligne de compte successivement la philosophie de l'homme, les finalités de l'éducation, les objectifs généraux, les objectifs spécifiques à l'enseignement et, finalement, la rédaction d'un plan d'études qui présente l'activité. Par la suite, elle est construite à partir d'un contenu notionnel amenant des objectifs spécifiques et des tâches de mesure. (L'illustration de la grille d'un plan de cours se trouve au tableau 4).

Ce moyen d'introduire l'activité d'apprentissage nous semble constituer une technique intéressante que dans la mesure où les données issues des documents (programmes, guides, etc) servent de références à l'acte pédagogique, tout en laissant à l'éducateur le soin de bâtir les activités d'apprentissage. C'est dans cette optique que nous orienterons la fabrication des activités d'apprentissage nécessaires

TABLEAU III
L'acquisition d'une attitude individuelle et sociale

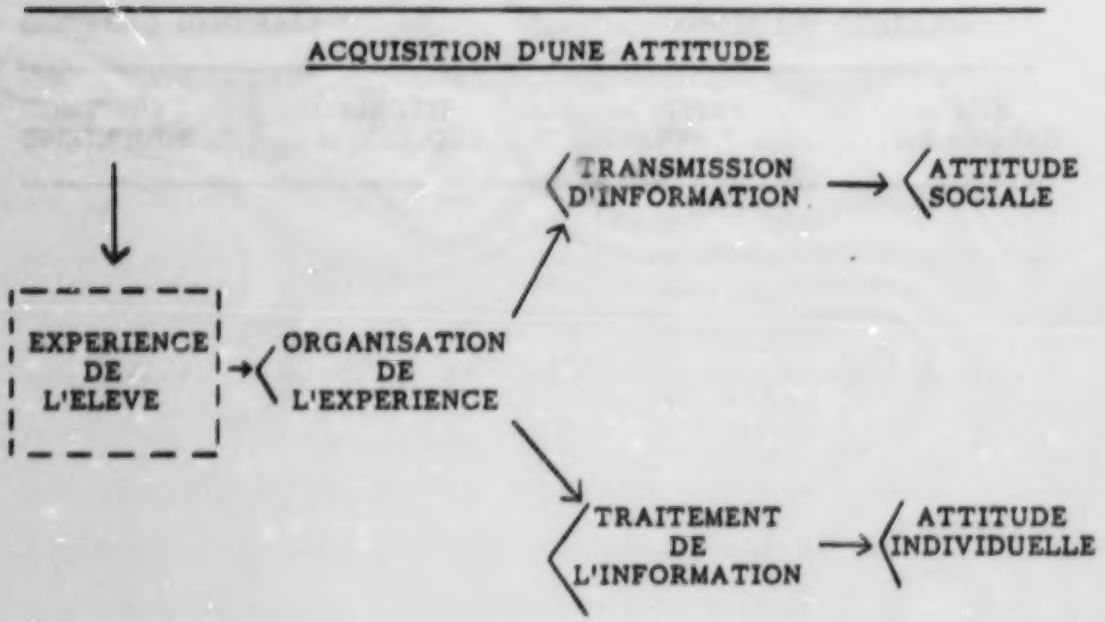


TABLEAU IV
Présentation de la grille d'un Plan de cours

PLAN DE COURS

CONTENU GENERAL:		OBJECTIF GENERAL:	
CONTENU SPECIFIQUE	**OBJECTIF SPECIFIQUE**	**ACTIVITE D'APPR.**	**TACHES DE MESURE**

à cette recherche. Auparavant, nous définirons ce que doit à notre avis être le rôle de l'activité d'apprentissage dans le domaine des attitudes.

A priori, il semble que l'activité d'apprentissage doit avoir comme but premier de placer l'élève en situation d'apprentissage et l'éducateur dans une action délibérée où il pose des actes pédagogiques concordants avec les visées poursuivies. Elle ne doit pas perdre de vue son rôle qui est de favoriser la réalisation des apprentissages devant être atteints par l'élève. Gauthier (1978) la définit comme étant un moyen mis à la disposition de l'élève et utilisé par lui pour atteindre un objectif explicitement poursuivi. A notre sens, il semble que, pour prendre la forme d'un véritable processus, l'activité doit être plus qu'un moyen mis à la disposition de l'élève. Elle doit s'intéresser à ce qui amène l'élève à apprendre. D'autres recherches, notamment celle de l'Association des institutions secondaires (1980) proposent cette nuance:

> L'activité d'apprentissage est un processus mental conduisant l'élève à acquérir une compétence précise dans un domaine donné selon ses aptitudes et les possibilités qu'offre le milieu de façon à ce que ça devienne pour lui une seconde nature, une nouvelle manière d'être. (p. 7)

Si nous analysons cette idée, l'activité d'apprentissage est davantage qu'un simple «outil» de travail. Elle devient un processus qui fait acquérir à l'élève des compétences (par exemple des attitudes) dans un domaine précis, comme, entre autres, le champ affectif. L'activité doit tenir compte de l'élève à qui elle s'adresse et des conditions de l'environnement qui peuvent favoriser l'apprentissage. Aussi, pour que l'activité devienne une «seconde nature» et une «nouvelle manière d'être», il nous semble important de mettre l'accent sur un processus d'apprentissage basé sur l'intériorisation. En ce sens, nous croyons

intéressant pour l'éducateur qui prépare des activités ayant comme but de faire acquérir des attitudes, de se référer aux trois composantes d'une attitude (p. 7) pour s'assurer que l'élève intériorise vraiment le phénomène affectif par des activités qui rejoignent à la fois ses émotions, ses pensées et ses actions. En recourant aux composantes affective, cognitive et conative, on place véritablement l'élève en situation d'apprentissage. De plus, l'activité d'apprentissage, devenue un acte d'apprendre, doit rejoindre prioritairement la dimension affective de l'élève avant de s'attarder aux autres dimensions. A cet effet, plusieurs auteurs, dont Zajonc (1940) et Barber (1980) prétendent qu'il faut accorder la primauté à la dimension affective lors de tout apprentissage chez l'élève. Barber s'appuie ici sur le fait que le sentiment peut exister sans connaissances spécifiques d'un phénomène. Ainsi, la première conscience de la présence au monde s'effectuerait par l'éveil d'une émotion et non par l'intervention de la raison. Il nous faut penser que l'activité d'apprentissage doit rejoindre d'abord les émotions de l'élève.

Par l'éveil d'émotions de nature positive, l'élève serait alors en mesure d'intérioriser un contenu spécifique à un domaine. Il ne s'agit donc plus d'un contenu purement technique mais bien d'un contenu qui repose sur l'ensemble des compétences que l'élève doit acquérir relativement à une discipline. Ces compétences seront développées tant au point de vue affectif, que cognitif et conatif.

En résumé, nous croyons que l'activité d'apprentissage a ce pouvoir de porter en elle-même son véritable contenu. C'est ce que veut dire Michael Lee (1981) lorsqu'il écrit que l'activité d'apprentissage est

bien plus qu'une simple voie pour faire atteindre un contenu, puisqu'elle s'assimile à un processus qui porte en lui-même son contenu. Voyons maintenant sur quoi peut reposer le processus d'apprentissage dans le domaine affectif.

Le processus d'apprentissage affectif

Comme il a été dit précédemment, plusieurs courants pédagogiques du XXième siècle prônent la nécessité de développer un être complet, tant au point de vue cognitif, qu'affectif et moteur. Pour ce qui est de l'intérêt que le contexte scolaire a porté jusqu'ici au processus d'apprentissage, il semble s'être arrêté à définir surtout celui qui concerne le champ cognitif. On apprit comment transmettre le savoir par des didactiques appropriées et adaptées à chaque discipline. Chez les chercheurs, les travaux de Gagné (Les principes fondamentaux de l'apprentissage), De Landsheere (Définir les objectifs de l'éducation) et Bloom (Taxonomie des objectifs pédagogiques), ont permis d'enrichir les données sur le processus d'apprentissage cognitif. Quant aux travaux sur l'apprentissage affectif, ils se font rares et les retards empêchent l'opérationnalisation dans ce domaine. Toutefois, il existe des référents importants, et c'est ce que nous tenterons d'exposer ici.

Du côté de la littérature, nous avons d'abord d'abondants ouvrages se rapportant au développement affectif et social de l'enfant. En adoptant une optique de développement, la plupart des théories définissent ce dernier selon la conception qu'elles ont de l'humain et de son fonctionnement, de ses difficultés et de ses blocages. Elles établissent une façon de considérer comment la personne peut s'épanouir davantage en lui indiquant des moyens pour accéder à ce plein épanouissement. Il

nous semble souhaitable de considérer ces théories pour faciliter notre compréhension de l'évolution affective de l'individu et au besoin de s'y référer pour établir un quelconque contenu affectif. Cependant, elles ne fournissent pas de moyens concrets pour favoriser l'émergence d'attitudes à l'intérieur d'un cadre scolaire. Les travaux sur l'opérationnalisation des apprentissages affectifs nous ramènent aux efforts de Bloom et de son équipe qui en 1961, ont entrepris des démarches dans ce sens.

Bloom mit sur pied une terminologie déterminant en termes de «pensées», de «sentiments» et «d'actions», ce que l'on attend des élèves à la suite de l'enseignement qu'ils reçoivent. Les travaux furent donc orientés sur l'étude des comportements. A cet effet, le développement des attitudes, considéré comme le monde des «sentiments», fut exploré davantage par Krathwohl (1964), qui apporta dans une taxonomie une classification de comportements affectifs gradués. La taxonomie permet l'opérationnalisation d'un contenu affectif intégré par l'élève qui atteint progressivement des objectifs de même ordre et de même niveau. En plus de rendre un contenu opérationnel, elle met de l'avant un processus d'apprentissage basé sur l'intériorisation, le progrès intérieur et le changement. Finalement, l'étude de chaque niveau taxonomique correspondant à un comportement précis chez l'élève devrait fournir des paramètres intéressants pour l'analyse de certains principes d'apprentissage relatifs à l'affectif. Par exemple, on pourra traiter du phénomène de la perception lorsqu'on abordera le premier niveau de comportement affectif décrit par Krathwohl comme étant la «réception» d'un phénomène. Mais avant de s'étendre sur ce modèle

d'opérationnalisation des apprentissages, il faut s'intéresser au contenu affectif, préalable à l'élaboration des objectifs de comportements.

A cet effet, nous pouvons dire que le contenu affectif fournit des informations sur la nature d'une attitude particulière. Il nous fait part du fonctionnement de l'élève qui intègre progressivement cette attitude et permet l'exploration d'éléments susceptibles de soutenir et guider l'élève dans son cheminement affectif. C'est par ailleurs ce contenu affectif qui sera présenté dans la prochaine étape de la présente démarche. Il se rapporte ici à l'attitude de valorisation de l'image corporelle chez l'enfant. Les chapitres suivants compléteront la planification menant à la présentation des activités d'apprentissage.

CHAPITRE II

LE CONTENU AFFECTIF

L'évolution de l'image corporelle

Le contenu affectif est l'objet d'un apprentissage affectif. L'analyse conceptuelle d'une attitude doit engendrer l'élaboration d'un contenu particulier en plus de favoriser une révision du but visé dans la poursuite des objectifs qui en découleront.

L'analyse conceptuelle d'une attitude englobe les trois composantes d'une attitude: elle doit s'intéresser à un contenu susceptible d'éveiller l'émotion ou la conscience de l'élève (composante affective), elle doit s'attacher à donner à l'élève des connaissances et des concepts à posséder en rapport avec une attitude (composante cognitive) et finalement elle doit retenir des éléments qui permettent à l'élève d'agir (composante conative). Le contenu affectif qui se rapporte au développement de l'attitude de valorisation de l'image corporelle doit s'élaborer d'abord à partir d'une réflexion sur l'évolution de cette attitude spécifique chez l'individu car il nous apparaît que cette attitude tient un rôle primordial à l'intérieur de la vie affective et de l'adaptation sociale de l'élève. Pour dresser un tableau représentatif de ce contenu affectif, nous nous référons à la psychodynamique de Freud et d'Erikson. Ces théories s'intéressent au phénomène de la formation de la personnalité en cherchant à comprendre et à expliquer le développement des sentiments, des attitudes et des comportements de l'individu. Le choix de puiser d'abord à l'intérieur des théories psychodynamiques pour élaborer un contenu affectif s'appuie sur le fait que ces théories insistent prioritairement sur l'image de soi comme conditionnant les progrès du déve-

loppement de l'individu et de son adaptation future. Comme il s'agit ici d'élaborer un contenu affectif se rapportant au développement de l'image corporelle, nous pensons qu'il y a lieu de s'y référer. De plus, ces théories mettent l'accent sur l'expérience de la personne qui se développe. Or, nous sommes dans un contexte d'enseignement-apprentissage, au coeur même d'une expérience que l'on souhaite la plus riche possible pour l'élève.

Retenons, à priori, que c'est le «moi» de l'individu qui a le potentiel requis pour construire sa propre image corporelle. Cette possibilité du «moi» permet à l'individu d'acquérir une image corporelle qui dépasse la notion primaire de l'évolution du «schéma corporel». Le «schéma corporel» signifie la présence du corps et sa relation avec le milieu. En effet, le «moi» permet le développement de la valorisation ou de la non-valorisation de l'image corporelle qui représente la partie affective de cette évolution.

Selon les théories psychodynamiques, l'image que l'enfant a de sa propre valeur sur le plan physique suppose une progression passant par certaines étapes. La construction de l'image corporelle prend son origine au moment où, pendant la première moitié de l'enfance, l'enfant s'éveille au fait que son «moi» est différent de la réalité qui l'entoure. Par l'imitation et l'identification, l'image corporelle se structure donc dans un environnement différent d'elle-même et qui rappelle au «moi» son individualité.

Pendant cette première moitié de l'enfance, la vision que l'enfant a de son image corporelle est essentiellement réaliste et se base sur l'immédiat perceptif. Progressivement se greffent à cette vision que

l'enfant a de son image corporelle d'autres concepts qui complètent l'idée que l'enfant se fait de lui-même. D'autres facteurs, (les possessions matérielles de l'enfant et ses capacités motrices), influencent l'image que l'enfant se construit de lui-même. Cependant, il semble que sa propre valeur sur le plan physique soit un des facteurs les plus influents. Par le fait même, plus l'enfant prend conscience de tous les éléments du développement physique (taille, musculature, âge, sexe), plus ces éléments vont jouer un rôle dans la constitution de l'image de soi.

La seconde moitié de l'enfance, marquée par l'entrée à l'école, voit la conscience que l'enfant a acquise de son image corporelle se transformer maintenant en un besoin de connaître cette image. L'enfant se préoccupe de plus en plus de ses capacités personnelles et de son aspect physique. Sa perception de la réalité est modifiée puisque l'enfant de cet âge, bien que peu détaché du «moment présent», peut maintenant considérer son «passé» et même son «avenir». Ainsi, il apprend à connaître son corps et peut procéder à l'évaluation de sa valeur corporelle passée et future. C'est vers l'âge de huit ans (2e année, environ) que l'enfant acquiert une perception complète de son corps. Ceci est démontré plus spécialement dans ses dessins où comme le rapporte Coste (1975), la totalité corporelle tend vers une harmonisation qui passe par le jeu des articulations, marquant la possibilité du mouvement et la conscience d'un corps complet et agissant. Bien sûr, que déjà à huit ans, l'enfant a développé plusieurs attitudes se rapportant à son image corporelle. Cependant, nous pensons que la structuration de l'image corporelle n'est pas encore rendue à terme puisqu'il manquait à l'enfant certains éléments pour consolider les

expériences vécues en rapport avec son corps. De plus, le développement d'attitudes nouvelles et positives pourraient changer des attitudes négatives pouvant avoir été acquises antérieurement par l'enfant. C'est pour cette raison qu'il y a lieu de développer des attitudes positives en rapport avec l'image physique vers cet âge. L'enfant évaluera sa propre image corporelle en même temps qu'il évaluera ses pairs et qu'il sera jugé par eux. A travers l'évolution de l'image corporelle, l'attitude de l'environnement de l'enfant est importante puisqu'elle le persuadera ou non de sa valeur sur le plan physique et lui donnera le sentiment d'être accepté ou rejeté.

L'évolution de la conscience et du concept du corps que l'élève acquerra pendant la seconde moitié de l'enfance l'amèneront à décider des actions que le «moi» entreprendra par rapport au développement de ces attitudes. Par la suite, donc, il aura besoin de poursuivre son évolution en ayant la possibilité de représenter son corps dans la réalité, puis de devenir ainsi un être actif. C'est ainsi que jusqu'à l'adolescence, la valorisation que l'élève acquiert de son image corporelle justifie presque à elle seule l'idée qu'il a de lui-même, ce qui corrobore le fait qu'on ne peut nier l'importance d'assurer une progression dans le développement de cette attitude à l'intérieur d'un contexte scolaire.

En résumé, l'évolution de l'image corporelle suggère que l'enfant passe par trois étapes fondamentales qui assurent l'évolution vers la valorisation de l'image physique. Ce sont: la conscience, le concept et la représentation du corps. Conséquemment, il s'avère important d'amener l'élève à développer une conscience de son corps, à être en mesure de conceptualiser celui-ci et de le représenter dans la réalité

extérieure. (Le tableau 5 représente la progression de ces étapes).

Le fonctionnement du «moi»

Dans un deuxième temps, il nous semble important de poursuivre l'élaboration du contenu affectif en s'attardant à définir de quelle façon le «moi» peut franchir ces trois étapes de conscience, de concept et de représentation du corps. Autrement dit, par rapport à l'évolution du corps dans une démarche visant la valorisation de l'image corporelle, il faut tenter de comprendre les réactions du «moi».

Afin de mieux comprendre le processus de fonctionnement du «moi», relativement à une attitude spécifique, nous nous référerons à l'ouvrage d'Osterrieth (1955-1956) Le développement du «moi» passe par différents paliers où s'organise progressivement la personnalité de l'enfant. La personnalité de l'enfant est déterminée par les attitudes, les valeurs et les comportements de celui-ci. La façon dont est conçu le «moi» à chacun des paliers permet d'établir les besoins du «moi» à chacun de ces paliers. En somme, l'évolution du développement du «moi» poursuit un cheminement qui rejoint trois paliers distincts: le «self», le «self-concept» et le «moi». Le «self» se définit comme étant la réunion des perceptions et des mémoires individuelles en ce qui concerne notre corps. Le fonctionnement du «self» s'inspire de la conscience biologique, intellectuelle et émotive de son propre être. Sans cette conscience, l'enfant ne peut continuer à développer son «moi» et se personnaliser. Le deuxième palier du fonctionnement du «moi» concerne le «self-concept». Cette étape permet à l'enfant de connaître les caractéristiques essentielles et distinctes de son propre corps. Il en comprend le fonctionnement, les capacités et les limites.

TABLEAU V

Evolution de l'image corporelle

Le contenu affectif et l'évolution de l'image corporelle

Développement d'attitudes

↓

Conscience du corps

↓

Concept du corps

↓

Représentation du corps

↓

Valorisation de l'image corporelle

C'est pendant cette période que l'enfant se fabrique l'idée qu'il a de lui-même. Les résultats obtenus par les deux premières étapes (self, self-concept) permettent à l'enfant de structurer son «moi», troisième étape du processus. Ainsi, les nouveaux apprentissages réalisés à ce stade permettent à l'enfant de passer à l'action et de se construire une personnalité unique, caractérisant la personne à divers moments de sa vie.

En résumé, le «moi» passe par trois activités distinctes: il s'informe, il conceptualise et il exécute. L'élaboration du contenu affectif doit tenir compte de ces trois activités. Il convient alors de donner au «self» des informations sur la conscience qu'il doit acquérir de son image corporelle. Par la suite, on complète le contenu en permettant au «self-concept» d'enrichir la conception qu'il a de son image corporelle. En dernier lieu, le contenu affectif parfait l'expérience du «moi» en lui permettant de s'exécuter. (Le tableau 6 illustre les trois paliers du fonctionnement du «moi».)

Les éléments de contenu en arts plastiques

La dernière étape dans la démarche de détermination du contenu affectif approprié au développement de l'attitude de valorisation de l'image corporelle tend à clarifier l'apport d'une matière d'enseignement à l'intérieur du processus d'acquisition d'une attitude.

Il a été dit précédemment que, dans cette recherche, l'intention pédagogique dépassait le contenu technique traditionnellement utilisé pour transmettre les connaissances inhérentes au contenu. Par conséquent, comme les arts plastiques sont considérés ici comme étant véritablement un processus d'apprentissage, nous avons décidé d'utiliser

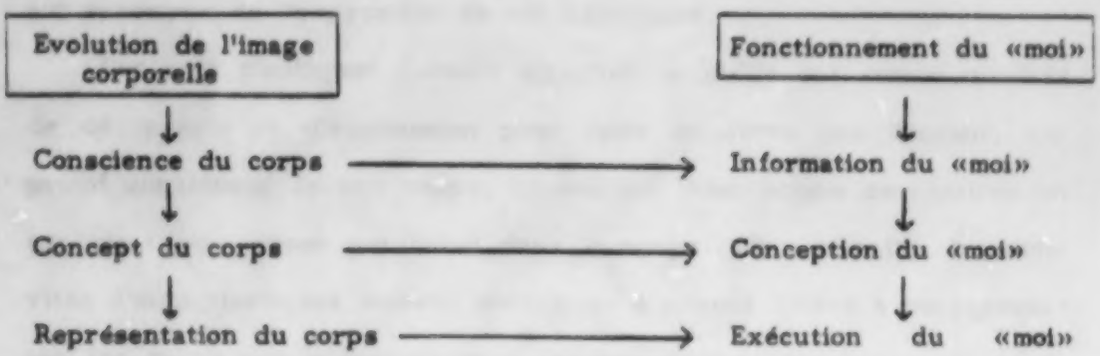
TABLEAU VI

Fonctionnement du «moi»

Le contenu affectif et le fonctionnement

du «moi»

Développement d'attitudes



---

cette discipline d'enseignement en ayant recours à ses ressources particulières. Or, les possibilités offertes par les arts plastiques sont telles qu'elles permettent à l'enfant d'amener son corps à s'engager dans la réalité extérieure. Cet engagement du corps dans la réalité extérieure est essentiel pour permettre à l'enfant de développer progressivement des attitudes qui l'amènent à valoriser son image corporelle. Les arts plastiques sont un moyen pour l'enfant d'accéder à l'idée qu'il se fait de son corps et à la représentation de celui-ci dans l'espace (Ajurianguerra, 1971).

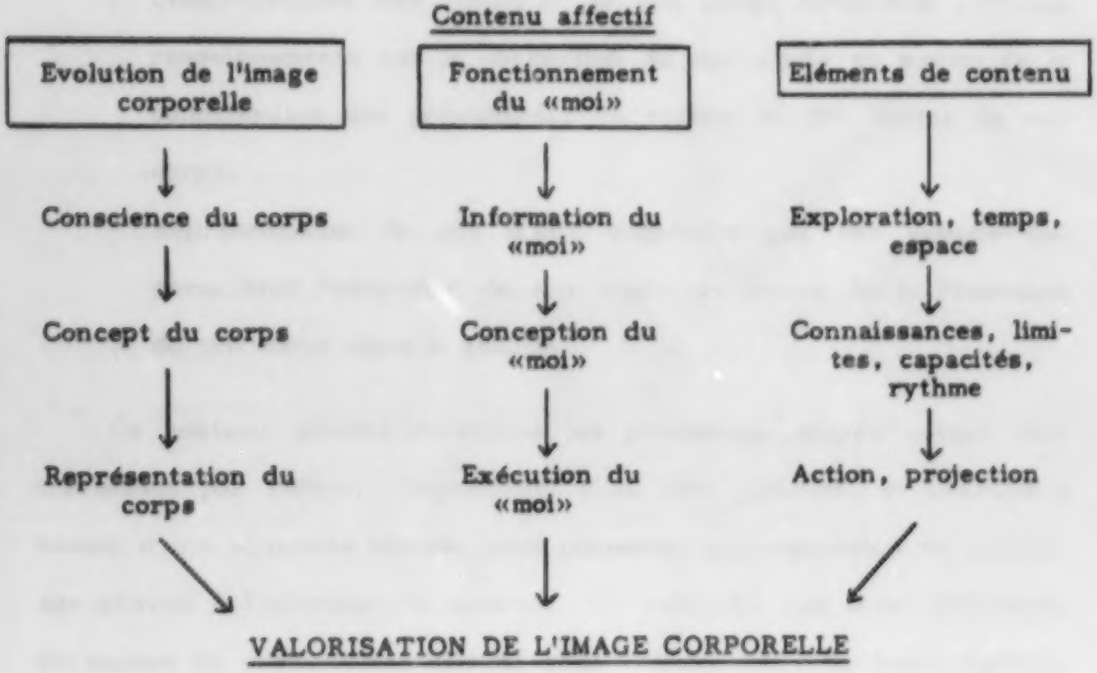
> L'enfant exprime ce qu'il sait plutôt que ce qu'il voit et il exprime par le geste graphique une image du corps résultant de toutes ses expériences corporelles, relationnelles et conflictuelles. (Coste, 1975 : p.23)

Par le moyen des arts plastiques, il est possible de regrouper des perceptions, des sensations et des impressions et de leur donner une unité. Cet engagement du corps de l'enfant dans la réalité extérieure est synonyme de l'expression de son affectivité.

Les arts plastiques doivent apporter ce qu'ils ont comme qualités de découverte et d'expression pour faire en sorte que l'enfant, qui prend conscience de son corps, trouve les informations nécessaires en explorant son espace personnel dans le temps. Par la suite, les activités d'arts plastiques doivent contribuer à amener l'élève à conceptualiser son corps par la connaissance des capacités et des limites de celui-ci. Enfin, le développement de la représentation du corps doit être réalisé par des activités qui mettent en jeu et provoquent l'action de l'élève. (Le tableau 7 fait la synthèse de l'ensemble du contenu affectif établi.) Ce contenu affectif sera repris dans la présentation finale des activités d'apprentissage. Auparavant, nous proposerons un modèle conçu dans le but de rendre ce contenu affectif opérationnel.

TABLEAU VII

Le contenu affectif



CHAPITRE III

LA CLASSIFICATION DES ATTITUDES

Le processus d'intériorisation de Krathwohl

Le contenu affectif (tel que décrit au tableau 7) apporte l'essentiel de l'ensemble des étapes principales à franchir par l'élève pour parvenir à valoriser son image corporelle. Ces trois étapes sont les suivantes:

- Développement d'une conscience de son image corporelle par l'information sur le «moi» au moyen de l'exploration de son corps dans le temps et l'espace;
- Compréhension des concepts de son image corporelle par des renseignements sur la conception de son «moi» au moyen de la connaissance des possibilités, du rythme et des limites de son corps;
- Représentation de son image corporelle par des actions qui permettent l'exécution de son «moi» au moyen de la projection de son corps dans la réalité.

Ce contenu affectif détermine les principales étapes devant être traversées par l'élève. Cependant, elles sont globales, et chacune a besoin d'une structure interne pour permettre la progression du processus affectif à l'intérieur de celui-ci. On sait déjà que cette structure, ou encore ce cheminement affectif chez l'élève, doit, en toute logique, commencer par l'exercice d'attitudes simples et concrètes pour ensuite graduer vers des attitudes plus abstraites et complexes. Pour arriver à préciser cette progression, Krathwohl a conçu un modèle qui rend possible, au niveau de l'intervention pédagogique, cette forme de cheminement affectif.

Comme élément unificateur à cette démarche affective, Krathwohl propose ce qu'il appelle le «continuum d'intériorisation». Ce principe décrit des attitudes que l'on attend des élèves. Il fournit l'organisation et l'interrelation de ces attitudes ainsi que toutes les étapes qui les accompagnent.

En d'autres mots, il s'agit d'un principe intégrateur permettant qu'un phénomène prenne place dans la vie de l'élève, qu'il y soit intériorisé et qu'il puisse parvenir à diriger certains aspects de son devenir. Le tout se présentant de la façon suivante:

Le principe d'intériorisation permet, en premier lieu, d'établir des comportements montrant l'élève à différents niveaux de son apprentissage: l'élève part d'un niveau où il est conscient de l'existence d'un phénomène parce qu'il est capable de le percevoir. Au niveau suivant, il est prêt à recevoir le phénomène. Par la suite, il répond à un phénomène avec un sentiment positif. Lorsque son sentiment est assez fort, il recherche toutes les occasions de répondre puis il conceptualise son comportement et ses sentiments et les organise en un système complexe menant à une philosophie de vie.

En deuxième lieu, en proposant cette échelle descriptive et hiérarchique du développement d'une attitude, le processus d'intériorisation favorise l'élaboration d'objectifs pédagogiques affectifs qui respecteront la même progression. Krathwohl s'est servi des divers termes affectifs que nous utilisons fréquemment pour fixer ces objectifs. Il a retenu les termes «intérêt», «appréciation», «valeur», «attitude» et «adaptation», qui, employés par ordre de complexité, déterminent des

objectifs pédagogiques correspondants et entrainent des comportements précis.

La présente recherche se propose d'étudier le modèle de Krathwohl en s'arrêtant sur trois notions principales: d'une part, nous souhaitons expliciter davantage les notions contenues dans le processus d'intériorisation, car il nous semble que celui-ci se présente comme un processus d'apprentissage affectif intéressant. D'autre part, chaque niveau de comportements affectifs de la taxonomie, de même que les objectifs qui les accompagnent, seront étudiés. Enfin, l'étude du premier niveau taxonomique devrait nous permettre de circonscrire certains principes d'apprentissage qui guideront les prochaines étapes de ce travail.

Le rôle intégrateur du continuum d'intériorisation

Le processus ou continuum d'intériorisation de Krathwohl démontre une façon de considérer ce qui se passe chez le sujet qui, progressivement, intériorise un phénomène affectif. Il nous permet de «décortiquer» le comportement affectif de l'élève, tant dans ses dimensions affectives que cognitives et conatives. Ces dernières favorisent notre compréhension de l'incorporation d'un phénomène affectif par l'élève et expliquent comment celui-ci adopte comme siennes des idées, des pratiques, des normes et des valeurs provenant de l'extérieur.

> Le terme «intériorisation» se rapporte à ce progrès intérieur caractérisé par l'acceptation des attitudes, des codes, des principes ou des sanctions qui deviennent une partie intégrante de l'individu dans la formation de ses jugements de valeur ou dans la détermination de sa conduite. (Krathwohl, 1964 : p. 34)

Faire l'analyse du processus d'intériorisation, c'est nécessairement reprendre celle effectuée sur la notion d'attitude dans le chapitre 1. Nous avions alors dit que la «réponse» de l'élève qui interagissait avec un phénomène affectif supposait la présence des composantes affective, cognitive et conative. Le processus d'intériorisation se sert encore de ces composantes pour expliquer comment l'élève passe d'un état passif à un état actif; en somme, comment il entre en interaction avec un phénomène affectif. Nous avons choisi de présenter les trois dimensions du processus d'intériorisation de Krathwohl sous la forme de «passages». Ces passages démontrent ce qui se passe chez l'élève aux niveaux de ses sentiments, de ses pensées et de ses actions en rapport avec l'intériorisation d'un phénomène affectif. De Landsheere (1976) a étudié ces concepts.

Le continuum d'intériorisation se divise en trois dimensions qui entraînent avec elles cinq «passages» démontrant le progrès intérieur de l'élève. Pour ce faire, la dimension affective démontre les progrès ou les changements dans l'implication émotive de l'élève et dans l'élévation de son niveau de conscience. Il y a donc ici deux «passages». Le premier concerne les «sentiments» de l'élève envers un phénomène; ces sentiments se transforment progressivement en valeurs par l'influence de la personnalité du sujet et de l'environnement social. A ce moment-là, l'activité de l'élève consiste à confronter graduellement les sentiments qu'il ressent à une réalité extérieure, similaire ou encore différente de la sienne. C'est pourquoi, cette confrontation peut engendrer immédiatement une attitude d'adhésion ou de refus du sujet devant le phénomène. Si l'élève présente une attitude d'adhésion, il

parvient à valoriser le phénomène affectif. S'il l'écarte, le phénomène ne sera pas davantage intériorisé. Le deuxième passage suggéré par la dimension affective illustre le niveau de «conscience» de l'élève. On peut y voir que celui-ci présente d'abord un niveau de conscience simple et primaire qui se traduit comme une sorte de pulsion affective plus ou moins délibérée de sa part. L'activité consiste alors à diriger cette pulsion de l'affectivité ressentie à l'endroit d'un phénomène affectif vers un motif plus conscient qui prend l'allure d'une raison d'agir. (Nous invitons le lecteur à visualiser ces propos au tableau 8 avant de poursuivre).

Après avoir étudié les deux passages se rapportant à la dimension affective du continuum, nous pourrons conclure que le sujet ne peut les traverser sans l'intervention des activités relatives à la dimension cognitive du processus. Il nous semble en effet que la dimension cognitive ait comme fonction première d'alimenter le jugement de l'élève, face à un phénomène affectif. Voyons donc quels sont les passages que nous entrevoyons à l'intérieur de cette dimension.

La dimension cognitive suppose deux «passages»: la pensée de l'élève passe du «simple au complexe» et, conséquemment, du «concret à l'abstrait». Dans un cas comme dans l'autre, ces deux passages amènent l'élève à recueillir des données, des informations sur le phénomène qu'on lui présente. Par l'intervention des structures cognitives, il intègre progressivement une multiplicité et une variété de connaissances sur ce phénomène. Il organise logiquement et harmonieusement ces éléments au fur et à mesure de sa démarche. Cette organisation mènera le sujet à l'action. (Le tableau 8 illustre ces deux passages.)

TABLEAU VIII

LES DIMENSIONS DU CONTINUUM D'INTERIORISATION

La valeur est une croyance à laquelle l'individu adhère affectivement et qui le conduit à l'action. L'attitude en découle.

PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE	DIMENSIONS AFFECTIVES		DIMENSIONS COGNITIVES		DIMENSIONS CONATIVES
1. L'individu EST CONSCIENT de l'existence d'un phénomène affectif	Implication	Conscience	Passage du simple	Passage du concret	Passage du contrôle extérieur au contrôle intérieur Contrôle extérieur
2. L'individu répond régulièrement au phénomène affectif	Sentiments «subjectifs»	Pulsion de l'affectivité			Hétéronomie
3. L'individu recherche le phénomène affectif: il valorise	↓	↓	↓	↓	↓
4. L'individu conceptualise son comportement et ses sentiments et l'organise en système de valeurs					
5. L'individu est caractérisé par une valeur ou un ensemble de valeurs	Sentiments «objectifs» ou «valeurs»	Raison d'agir	au complexe	à l'abstrait	Autonomie Contrôle intérieur

Finalement, la troisième dimension du continuum d'intériorisation, la dimension conative, permet d'entrevoir les changements opérés par l'élève au niveau de l'action qu'il entreprend face au phénomène affectif. Elle ne comporte qu'un seul «passage»: le passage qui fait passer l'élève d'un état «d'hétéronomie» à un état «d'autonomie». Ce passage nous fait voir comment l'action de l'élève est d'abord guidée par un contrôle provenant de l'extérieur et qui disparaît peu à peu lorsque l'élève dirige lui-même son comportement affectif. C'est donc pendant ce passage qu'on peut observer le rôle de la motivation de l'élève lors d'un apprentissage affectif.

En résumé, le processus d'intériorisation joue un rôle intégrateur en ce sens qu'il favorise l'intériorisation des apprentissages affectifs en permettant à l'élève d'effectuer des transferts et d'établir des liens entre les différentes dimensions qu'il comporte. L'étude du modèle taxonomique nous renvoie donc à la présentation de chacun des niveaux représentés par des comportements que l'on souhaite développer chez l'élève. (Le lecteur peut maintenant visualiser dans son ensemble le tableau 8. Celui-ci représente les dimensions du continuum d'intériorisation et les passages qu'il suggère).

Les cinq catégories taxonomiques

L'acquisition d'un contenu affectif provoque chez l'élève, une modification des comportements. C'est ce que nous avons pu constater par l'étude du continuum d'intériorisation. Le but du modèle taxonomique est de rendre ce contenu opérationnel. Les divers niveaux de comportement indiquent ce à quoi l'on s'attend des élèves pour qu'ils intériorisent le contenu. Afin de marquer ces niveaux de comporte-

ments anticipés ainsi que les objectifs généraux qui les accompagnent, Krathwohl décrit cinq niveaux de comportements traduits en cinq catégories taxonomiques. Ils sont: la réception (1.0), la réponse (2.0), la valorisation (3.0), l'organisation (4.0) et la caractérisation (5.0).

Chacun de ces niveaux détermine à son tour des sous-catégories. (Le tableau 9 illustre les catégories et sous-catégories taxonomiques).

Pour Krathwohl et ses collaborateurs, la catégorie 1.0 (réception) reflète le comportement d'un élève simplement conscient de la présence d'un phénomène qui crée un comportement affectif et qui forme le contexte dans lequel ce comportement affectif survient. Cette catégorie, la plus basse du processus d'intériorisation, est divisée en trois sous-catégories. Au niveau 1.1, on retrouve le niveau «Conscience», où l'attention de l'élève est simplement attirée vers un phénomène. La seconde sous-catégorie, 1.2 («Volonté de recevoir»), décrit l'état où l'élève, ayant différencié le phénomène, est prêt à lui accorder son attention. Par la suite, le niveau 1.3 («Attention dirigée ou préférentielle») indique le moment où l'élève recherche la présence d'un phénomène.

Au niveau suivant, 2.0 («Réponse»), l'élève répond régulièrement au phénomène affectif. Le niveau inférieur, représenté par la sous-catégorie «Assentiment» (2.1), décrit le comportement de l'élève qui répond aux attentes. Par la suite, au niveau 2.2 («Volonté de répondre»), le contrôle extérieur tend de plus en plus à disparaître et la réponse de l'élève est prescrite de l'intérieur. Par la suite au niveau 2.3 («Satisfaction à répondre»), il réagit sur le plan émotionnel.

TABLEAU IX
Les catégories et les sous-catégories taxonomiques de Krathwohl

CONTINUUM D'INTERIORISATION	
1.0 Réception	1.1 Conscience
	1.2 Volonté de recevoir
	1.3 Attention dirigée ou préférentielle
2.0 Réponse	2.1 Assentiment
	2.2 Volonté de répondre
	2.3 Satisfaction à répondre
3.0 Valorisation	3.1 Acceptation d'une valeur
	3.2 Préférence pour une valeur
	3.3 Engagement
4.0 Organisation	4.1 Conceptualisation d'une valeur
	4.2 Organisation d'un système de valeurs
5.0 Caractérisation	5.1 Disposition généralisée
	5.2 Caractérisation

Sa réaction émotive présente une réponse d'adhésion ou de refus envers le phénomène. Pour que l'élève poursuive son cheminement, il doit ressentir une émotion positive envers le phénomène.

L'étape suivante, 3.0 («Valorisation»), décrit une intériorisation croissante dépeinte comme un comportement cohérent qui permet à l'individu de détenir une valeur. Au niveau 3.1 («Acceptation d'une valeur»), l'individu accepte cette valeur. Au niveau 3.2 («Préférence pour une valeur»), il recherche les émotions rattachées à cette valeur. Puis au niveau 3.3 («Engagement»), il prend partie formellement pour la valeur rattachée à un phénomène affectif.

Progressivement, l'élève intériorise des valeurs. Cette intériorisation nécessite une organisation de celles-ci en un système, d'où 4.0: «Organisation». Le niveau 4.1 («Conceptualisation d'une valeur») permet à l'élève de conceptualiser des valeurs en une forme qui permette l'organisation. Puis, au niveau 4.2 («Organisation d'un système de valeurs»). On assiste alors à la formation d'un système de valeurs.

Finalement, l'intériorisation atteint un point où l'individu répond uniformément à des situations comportant de nombreuses valeurs, avec un ensemble de valeurs reliées, une structure et par-dessus tout, une philosophie de vie. C'est ce que l'on retrouve à la catégorie 5.0 («Caractérisation par une valeur ou un ensemble de valeurs»), qui comporte deux niveaux. En 5.1, («Disposition généralisée»), où l'individu est prêt à réviser des jugements et à changer de comportement selon ce qu'il a appris du phénomène; en 5.2, («Caractérisation»), où l'individu met en oeuvre sa philosophie de la vie.

En résumé, les différents niveaux de la taxonomie de Krathwohl, de même que leurs sous-catégories respectives, nous aident à déterminer les comportements affectifs qu'il est préférable de développer chez l'élève en respectant un rythme d'apprentissage logique, progressif et harmonieux. Conséquemment, l'utilisation du modèle devrait nous aider à préciser, nuancer et raffiner l'élaboration des objectifs affectifs, correspondant aux apprentissages. De plus, le contexte scolaire où s'effectuent les activités et la lente progression imposée par ce type d'apprentissage nous amènent à penser que l'éducateur doit (en plus de respecter l'ordre des niveaux) se permettre d'insister sur ceux situés dans les niveaux taxonomiques inférieurs. Les apprentissages affectifs doivent permettre à l'élève d'effectuer plusieurs comportements se rapportant à la même attitude afin qu'il prenne l'habitude d'agir en ce sens. L'élève doit posséder de solides bases pour effectuer des apprentissages affectifs plus complexes et élaborés. A cet effet, nous croyons qu'il en va de même pour le contenu du présent travail qui se donne comme but de construire des activités amenant l'élève à valoriser son image corporelle. Puisqu'il s'agit d'une clientèle du premier cycle, niveau primaire, nous n'insisterons que sur les activités créées au premier niveau taxonomique. Cela suppose que l'on s'attarde encore avec plus d'insistance sur la réalisation d'objectifs affectifs se situant à l'intérieur de la catégorie 1.0 «Réception». Nous pensons que le contenu affectif établi au chapitre 2 doit être intériorisé dans les limites de cette catégorie que nous étudierons maintenant de plus près.

La catégorie 1.0 et ses sous-catégories

La catégorie 1 («Réception») se situe au niveau le plus bas de la

hiérarchie des comportements anticipés en fonction d'un contenu affectif. A cette étape, l'élève adopte une position et un rôle qui semblent passifs car sa réponse au phénomène n'est pas complète. La dimension affective étant celle qui prime, l'éducateur ayant la tâche de sensibiliser l'élève à l'existence d'un phénomène verra sa responsabilité s'accroître d'autant. Ce qui n'implique pas que l'élève n'ait pas à agir. Au contraire, ce niveau demande à l'élève de s'impliquer émotivement et d'éveiller sa conscience par rapport à un stimulus affectif. Les activités devront créer un contexte propice à maximiser chez lui la réception du phénomène et la projection d'un sentiment positif à l'endroit de ce même phénomène. Parfois, la tâche sera rendue plus difficile par le fait que l'élève peut éprouver des sentiments hostiles à un phénomène, n'étant pas nécessairement neutre (ou vierge émotivement) vis-à-vis de ce dernier.

Le niveau 1 vise à rendre l'élève conscient d'une réalité. Dans cette optique, cet apprentissage met en branle les mécanismes perceptuels de l'élève qui reçoit l'information par ses sens. Il agit aussi sur la conscience de celui qui juge l'information et sur les différents éléments qui motiveront son choix de conserver ou non le phénomène. La description des sous-catégories expliquera mieux ce que l'on attend de l'élève au niveau 1.0.

La conscience

La sous-catégorie «Conscience» (1.1) détermine le moment où l'élève doit être conscient de l'existence, de la présence d'un phénomène, d'une chose ou d'un fait. Il doit se rendre compte du stimulus

qui se présente à lui. Cet éveil de l'élève, concernant un stimulus, suppose un état de conscience simple et primaire. Les mécanismes perceptuels de l'élève l'informent sur les propriétés et les caractéristiques du stimulus et sur son «ressenti» face à celui-ci. C'est donc en utilisant sa propre activité perceptive que le sujet peut interpréter l'information contenue dans les stimuli affectifs. Bien qu'il ait la possibilité de se concentrer sur un stimulus, l'attention de l'élève devra être stimulée par un contexte qui l'incite à le recevoir. Aussi, même si l'élève doit recevoir des informations concernant le phénomène, il nous semble important que celles-ci soient plus que de simples renseignements purement objectifs. Nous pensons que l'information véhiculée doit «toucher» l'élève, le sensibiliser et provoquer chez lui l'émergence de réactions émotives positives. Les informations transmises devront être simples, concrètes, émouvantes et facilement perceptibles.

L'intervention à ce niveau est dirigée vers la création de situations d'apprentissage souvent «artificielles». Celles-ci auraient comme but de permettre aux mécanismes perceptuels de l'élève de franchir une première étape dans son processus d'apprentissage affectif. Ainsi, nous pensons qu'il y a lieu d'amener l'élève à vivre des situations qui le font «voir», «entendre», «sentir», «toucher», «manipuler» etc. C'est-à-dire qu'il faut mettre en action ses mécanismes sensoriels afin qu'il vive des sensations de plaisir, d'intérêt, de sécurité et de joie, relativement à ce qu'il éprouve face à un phénomène particulier. Il faut en quelque sorte le «démobiliser».

Il a été dit précédemment que l'étude du modèle de Krathwohl allait nous aider à établir des paramètres quant à l'étude de certains

principes d'apprentissage relatifs au domaine affectif. Or, nous croyons qu'à ce moment, il y a lieu d'établir un lien entre le niveau taxonomique 1.1 et le principe d'apprentissage de la «perception». Nous trouvons essentiel, si l'on veut comprendre comment ce principe détermine des conditions d'apprentissage affectif idéales, d'explorer le fonctionnement de ce concept chez l'individu. Ce principe est retenu et sera étudié au chapitre suivant, après avoir procédé à la description des deux autres sous-niveaux taxonomiques.

La volonté de recevoir

La deuxième sous-catégorie (1.2 «Volonté de recevoir») implique un comportement affectif plus élaboré qu'un simple niveau de la perception de l'information sensorielle (situé en 1). Cette sous-catégorie détermine l'étape où l'élève, déjà conscient de l'existence d'un phénomène affectif, adopte l'attitude de non-évitement du phénomène. Cette attitude suppose de sa part soit une neutralité, soit une suspension de jugement ou soit un certain intérêt envers le phénomène solliciteur. Cette étape démontre une progression de l'élève au niveau de l'intérêt qu'il accorde au phénomène. Son comportement est souvent plus observable qu'au niveau 1.1. Il adopte une attitude qui fait nettement preuve d'une manifestation positive ou négative envers le phénomène présenté. La réponse émotive de l'élève est plus évidente et concrète puisqu'il se montre disposé envers d'autres activités se rapportant au phénomène et recherche par lui-même des informations concernant celui-ci. Il y a participation de sa part quand on le sollicite extérieurement. L'éducateur, qui agit au niveau 1.2, doit focaliser l'attention des élèves et isoler l'élément affectif qu'il présente. Il lui faut s'assurer qu'il y a peu de stimuli concurrents. La situation éducative

doit être encore simple et concrète et diriger l'élève vers des émotions positives.

Toutefois, que l'élève réagisse positivement ou négativement au phénomène présenté, le seul fait de cette réaction à un stimulus de la part de l'élève montre qu'il a reçu, décodé, éliminé ou conservé certaines informations. Il a donc traité l'information que ses sens lui ont communiquée. Or, ce traitement de l'information dans l'appareil psychique ne saurait s'établir sans l'action de la conscience qui dirige cette opération. De même que la perception amène l'élève à prendre conscience d'un stimulus, la conscience lui permet de traiter l'information reçue. C'est pour cette raison que nous jugeons utile d'isoler et d'analyser ce principe d'apprentissage qui orientera la détermination de conditions d'apprentissage affectif adéquates. C'est le deuxième principe d'apprentissage affectif que nous étudierons dans le prochain chapitre. Mais auparavant, examinons de plus près la troisième sous-catégorie taxonomique de Krathwohl.

L'attention dirigée ou préférentielle

La sous-catégorie «Attention dirigée ou préférentielle» (1.3) caractérise le moment où l'élève décide de conserver le stimulus dont il a pris conscience (1.1) et auquel il a accordé de l'attention (1.2). Cette nouvelle attitude se présente comme étant la différenciation du phénomène affectif de l'ensemble des autres phénomènes environnants. Pour que l'élève conserve le phénomène, et dans le but qu'il entrevoie la possibilité d'agir positivement pour ce phénomène, nous considérons importante la collaboration du milieu exérieur. Devenant un agent de conditionnement, le milieu pourra influencer et renforcer la réponse de

l'élève, laquelle se fera plus consciente et raffinée. C'est ainsi que l'élève découvrira les aspects essentiels d'un phénomène et y attachera une signification plus grande. On ne peut nier l'importance du milieu extérieur pour parfaire son jugement et décider du choix qui le préparera à l'action. C'est à ce moment-là que l'élève devrait être motivé, se sentant en confiance et en étant sécurisé par des activités qui l'amènent à connaître ses besoins et ses valeurs.

Or, les principaux facteurs de motivation de l'élève, à cette étape de son apprentissage affectif, proviennent (selon nous) de ses besoins, de ses valeurs et du type de renforcement susceptible de le soutenir et de l'influencer dans sa démarche. C'est pourquoi, avant de déterminer quelles devraient être les conditions d'apprentissage affectif idéales, nous nous arrêterons, dans le chapitre suivant, sur cette question de la motivation de l'élève. C'est d'ailleurs sur elle que s'appuie le processus d'intériorisation élaboré dans les pages précédentes. Nous nous occuperons également dans ce chapitre des deux autres principes d'apprentissage déjà mis en lumière par la présentation des sous-niveaux taxonomiques de la catégorie 1.0 (Le tableau 10 présente ces niveaux taxonomiques parallèlement aux comportements qui y sont attendus de la part de l'élève et aux principes d'apprentissage qui semblent y correspondre).

TABLEAU X

Niveaux taxonomiques et principes d'apprentissage affectif

NIVEAU TAXONOMIQUE	COMPORTEMENT ANTICIPE	PRINCIPE D'APPRENTISSAGE
1.1 Conscience	- Prise de conscience du stimulus	- Perception (information sensorielle)
1.2 Volonté de recevoir	- Attention accordée au stimulus	- Conscience (traitement de l'information)
1.3 Attention dirigée ou préférentielle	- Conservation du stimulus	- Motivation: - besoins - valeurs - renforcement (acceptation de l'information)

CHAPITRE IV

LES PRINCIPES D'APPRENTISSAGE AFFECTIF

La perception

La présentation de la première catégorie taxonomique a permis de circonscrire certains principes qui allaient influencer l'apprentissage affectif de l'élève. La perception est un des principes que nous avons principalement choisi d'élaborer. Il s'agit là d'un concept aux multiples dimensions. En rapport avec l'apprentissage des attitudes, le concept de perception éclaire la détermination de conditions favorables. On peut même l'associer à ce qui est déjà présenté dans la taxonomie de Krathwohl à la catégorie «conscience» (1.1). Essayons donc de cerner de plus près l'activité perceptive du sujet qui reçoit une information.

Il existe présentement une diversité et une multiplicité de théories qui s'intéressent au phénomène de la perception. Cependant, toutes ne poursuivent pas le même objectif et n'étudient pas les mêmes aspects de la perception. En ce sens, certaines ont basé leur conception en définissant des lois communes à la perception chez tous les individus; d'autres ont développé leur fondement en s'attardant surtout sur la connaissance de l'individu à travers ses perceptions. Ces dernières ont révélé, entre autres, que la perception, en tant que phénomène individuel, se vit de façon particulière chez chaque personne.

Ce qui est important, c'est que quels que soient les points sur lesquels elles divergent et l'orientation des diverses conceptions de la perception, toutes ont pris naissance à partir d'un même questionnement préalable à l'élaboration de leur contenu respectif. A leur source

semblent se dessiner trois questions de base: la première concerne le caractère inné ou acquis de la perception; la deuxième question réfère au rôle analytique ou global de celle-ci et la troisième s'occupe de l'influence des facteurs structuraux (environnement) ou des facteurs comportementaux (sujet) de la perception.

Les différentes façons de résoudre ces trois questions selon les diverses théories engendreront trois dichotomies. (Le tableau XI illustre le processus de la perception à partir de ces trois questions d'origine). A chacune d'elles correspondent des thèses particulières (nativiste, empiriste, piagétienme, globaliste, élémentariste, formaliste, fonctionnaliste). Trois de celles-ci répondent directement aux préoccupations de la présente recherche: il s'agit des points de vue piagétien, élémentariste et fonctionnaliste. Dans les pages qui suivent, nous allons tenter de circonscrire l'essentiel de ces théories et d'en dégager des conditions d'apprentissage affectif relatives au phénomène de la perception. Comme le but de cette recherche est de définir des conditions d'apprentissage affectif, nous croyons plus pertinent de nous attarder aux théories de la perception qui mettent l'accent sur l'intervention du sujet dans l'activité perceptive, c'est-à-dire à celles qui reconnaissent le caractère subjectif de la perception.

Le processus de la perception

Les recherches sur le processus perceptuel soutiennent que la perception chez l'individu n'est pas une appréhension intégrale des choses puisque toute information qu'on en soutire est indirecte. Certes, il s'agit d'une expérience mettant en jeu l'appareil sensoriel de l'individu et les propriétés physiques d'un environnement. Cependant,

TABLEAU XI

Tendances dominantes des théories de la perception

PROCESSUS DE LA PERCEPTION		
QUESTIONS ORIGINELLES		
1- La perception est-elle innée ou acquise?	2- La perception est-elle un processus global ou une somme de sensations élémentaires?	3- La perception dépend-elle des facteurs structuraux ou comportementaux?
TENDANCES DOMINANTES		
1. - La perception est innée - La perception est acquise - La perception est innée et acquise	Thèse nativiste Thèse empiriste Thèse piagétienne *	
2. - La perception est un processus global - La perception est une somme de sensations élémentaires	Thèse globaliste Thèse élémentariste *	
3. - La perception dépend des facteurs structuraux - La perception dépend des facteurs comportementaux	Thèse formaliste Thèse fonctionnaliste *	

* Théories retenues

le phénomène perceptuel, qualifié de polysensoriel, semble être influencé à la fois par des variables de nature perceptuelle et des variables de nature non-perceptuelle.

Les variables de nature perceptuelle font référence aux propriétés physiques de l'environnement et aux informations sensorielles. Toutefois, les propriétés physiques ne peuvent à elles seules expliquer la perception puisqu'elles subissent des transformations importantes dès leur enregistrement par le système sensoriel. De la même façon, les informations sensorielles ne peuvent expliquer entièrement le processus perceptuel parce qu'elles comportent des différences importantes avec le percept final.

Selon Delorme (1982), il faut aborder la perception du point de vue psychologique en étudiant prioritairement le processus d'adaptation à notre environnement. Dans cette optique, il faut considérer que le processus de la perception est affecté par des facteurs subjectifs.

Partant du postulat que nous ne percevons pas toujours les choses aussi correctement qu'on pourrait le croire, plusieurs chercheurs ont orienté leurs travaux sur le phénomène de l'illusion dans la perception. Piaget, notamment, a affirmé, à la suite de nombreuses études, que l'illusion n'est pas une exception lorsqu'on parle de perception, mais plutôt la règle à retenir. C'est pourquoi il a tenté d'expliquer le phénomène en orientant ses travaux sur le rôle des illusions dans la perception. Ces travaux visent à déterminer par quel processus l'individu arrive à percevoir les choses telles qu'il les perçoit. Car, répétons-le, percevoir n'est pas simplement décalquer la réalité extérieure à soi. Selon Piaget, la perception résulte de la création de liens

associatifs supposant l'existence d'une relation fondamentale de moyens à but. Par cette occasion, si le sujet procède à des liens associatifs lors de son activité perceptive, il se créé des «habitudes» et son cheminement est orienté vers une émotion positive.

Pour Piaget, il semble que la possibilité qu'il y ait des «déformations» dans le champ perceptif du sujet soit essentiellement due à deux grands ensembles de facteurs: les «illusions primaires» et les «illusions secondaires». Les «illusions primaires» sont dues aux effets primaires ou effets de champ. Ces effets interviennent lorsque le sujet n'est pas actif, c'est-à-dire lorsqu'il n'explore pas la configuration proposée. Ils sont plus fréquents chez le jeune enfant qui tend à se centrer davantage sur un élément de l'objet plutôt que sur l'ensemble de l'objet, oubliant ainsi d'explorer les autres éléments en présence. C'est pourquoi l'«attention» est une composante importante dans l'activité perceptive du sujet. Toujours selon Piaget, les effets primaires disparaissent avec l'âge à cause d'une augmentation des effets secondaires qui viennent partiellement les corriger. Mais ces effets secondaires comportent eux-mêmes des effets déformants et conduisent aux «illusions secondaires».

Les «illusions secondaires» surviennent quand le sujet dispose de suffisamment de temps pour explorer, mettre en relation différents éléments du champ perceptif. Ces activités permettent une exploration active du champ total et une intégration continue de l'information. Cependant, elles peuvent être déformantes si elles conduisent à une mauvaise estimation de l'objet perçu, due à des comparaisons, des transpositions ou des mises en relation incomplètes. Il faut donc rendre

le sujet ni trop «passif» (effets primaires) ni trop «actif» (effets secondaires) en favorisant chez lui une perception du phénomène alimentée d'activités lui permettant de faire des liens associatifs réels. Ces liens mèneront à la connaissance, laquelle influencera à son tour la perception, de même que la perception influencera la connaissance. La connaissance du sujet n'est donc pas une copie-image du réel obtenue par la perception, mais bien une construction progressive, où interagissent continuellement la perception, l'activité du sujet et ses connaissances antérieures.

Le caractère inné et acquis de la perception

La théorie relationnelle de Piaget (1961) admet la possibilité que la perception ait à la fois un caractère inné et acquis. Ce qui remet en question la thèse nativiste selon laquelle la perception est une donnée immédiate supposant l'existence de liaisons intrasensorielles innées. La théorie piagétienne remet aussi en cause la thèse empiriste (à l'opposée de la thèse nativiste) qui soutient que la perception est seulement le produit de l'expérience fait d'apprentissages et d'informations successives.

Selon Piaget, aucune de ces deux tendances ne peut prétendre à une exactitude exclusive. Il propose plutôt de faire le pont entre les thèses nativiste et empiriste en admettant l'existence de certaines compétences perceptives innées mais aussi que le phénomène de la perception soit influencé par l'expérience du sujet percevant.

Cet effort éclectique de Piaget trouve son fondement dans l'approche génétique, qui reconnaît la possibilité de l'évolution de certains phénomènes perceptifs selon l'âge de l'individu. Ainsi considérées,

certaines réactions perceptuelles demeurent stables (en ce sens elles sont innées), et d'autres varient et évoluent (en ce sens elles sont acquises). L'activité perceptive permettrait de croire que l'individu possède des structures ayant une génèse, chaque génèse ayant aussi sa structure. Piaget explique davantage en disant que toute génèse part des structures antérieures pour en construire de nouvelles et que toute structure comporte aussi une génèse.

La théorie relationnelle de Piaget, en plus d'avoir une approche «génétique» du phénomène de la perception, s'appuie aussi sur la participation de l'intelligence pour l'expliquer davantage. L'intelligence, source de décentration, permet à l'enfant de percevoir de façon synchrétique ou globale. Piaget soutient qu'une théorie de la connaissance ne doit pas seulement se poser la question de la construction du savoir, mais aussi s'interroger sur la prise d'information par le sujet et les interactions éventuelles entre le savoir déjà établi et l'information nouvellement acquise.

La perception est une somme de sensations élémentaires

L'importance de l'expérience du sujet percevant étant donc reconnue, essayons de déterminer maintenant comment cette expérience prend sa signification, en d'autres termes, comment s'opère l'activité perceptive. Deux thèses semblent adéquatement répondre à cette question: la thèse globaliste et la thèse élémentariste. La thèse globaliste, pour sa part, ne renseigne pas beaucoup sur le processus d'apprentissage affectif, parce qu'elle soutient que l'élément perçu lors d'une activité perceptive n'a pas de signification psychologique. Dans cet esprit, ce serait l'organisation des éléments d'une activité perceptive

qui donnerait sa signification globale au phénomène perçu. Vue ainsi, la perception serait un processus commun à tous les individus, lesquels seraient, dans un certain sens, en «dehors» de l'activité perceptive.

A l'opposé de cette thèse, la thèse élémentariste place l'individu au centre de son activité perceptive. Pour les élémentaristes, la perception se construit à partir d'éléments, appelés «sensations», «indices» ou encore «caractéristiques», issus du phénomène perceptuel. Par la suite, des perceptions plus complexes sont organisées selon un mécanisme basé sur l'apprentissage fondé à partir de l'expérience du sujet. Ici, la perception est donc plus qu'un enregistrement de l'information contenu dans le phénomène présenté; elle devient la conclusion d'une «inférence» issue de l'expérience antérieure du sujet. C'est cette étape importante, où le phénomène présenté est interprété par le sujet, qui donne a la perception sa signification. C'est la thèse que nous allons retenir.

Les élémentaristes mettent donc l'accent sur la signification psychologique que revêt toute expérience perceptive. Le sujet reçoit le stimulus, l'apprécie et évalue celui-ci à partir des informations qu'il reçoit de ses sens et de son expérience antérieure. Aussi Delorme (1982) soutient que ce traitement de l'information contenue dans un phénomène peut s'effectuer tant au niveau conscient de l'individu qu'au niveau inconscient. En fait, l'individu traiterait l'information qu'il reçoit de ses sens en s'interrogeant à partir de ce qu'il sait du phénomène et en se demandant quel impact aura sur lui (selon ce qu'il sait du phénomène) l'acceptation ou le rejet du phénomène ressenti. L'expérience antérieure prend alors une signification importante dans l'activité

perceptive du sujet car elle lui sert de cadre de référence. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question mais, auparavant, tentons de cerner une autre source d'influence relative à la perception: les facteurs comportementaux.

La perception et les facteurs comportementaux

La littérature qualifie d'option formaliste toute thèse qui considère que la perception dépend des facteurs structuraux reliés aux caractéristique anatomo-physiologiques du système sensoriel. A l'opposé, on retrouve l'option fonctionnaliste qui, à l'encontre de cette première option, soutient que ce sont prioritairement les facteurs comportementaux qui influencent le mécanisme perceptuel du sujet. Ainsi, les aspects de la perception sont modifiables selon la personnalité du sujet qui traite l'information. Tout comme dans la thèse élémentariste, la perception est ici déterminée par l'expérience antérieure du sujet percevant. L'activité perceptive est conçue comme une «transaction», ou encore un échange entre l'organisme et l'environnement. Il ne s'agit pas cependant d'une opération de l'organisme sur l'environnement ou l'inverse, mais plutôt d'un «événement en soi».

> «Le percevoir est une partie du processus vital par lequel chacun d'entre nous, partant de son propre point de vue, crée pour lui-même le monde dans lequel il éprouve ses expériences de vie et à travers lequel il recherche ses satisfactions.»
>
> (Ittelson, Delorme 1982, p. 39)

La perception est considérée comme un événement privé où chaque individu part de son point de vue personnel - de son centre comportemental personnel - pour compléter et parfaire son expérience immédiate et future. L'individu conserve dans son centre comportemental personnel les «choix» et les «évaluations» qui se sont

avérés corrects pour lui dans le passé. Il y conserve aussi les stimuli qui ont été néfastes ou traumatisants.

L'évaluation du phénomène présenté dépendra de cette banque de données et sera effectuée aussi en fonction de la valeur, de l'implication et de la participation de l'organisme dans l'activité perceptive. Ainsi, la thèse fonctionnaliste souhaite que la participation de l'organisme du sujet percevant soit élargie. En ce sens, la perception n'opère pas un traitement de l'information uniquement par les sens traditionnellement concernés, tels la vue et l'ouie; il semble que la participation de l'organisme soit impliquée à tous les niveaux par ses mécanismes sensoriels, tant celui du toucher, des muscles, etc. C'est la perception polysensorielle.

De plus, la thèse fonctionnaliste rapporte l'existence de facteurs non-sensoriels qui influenceraient le traitement de l'information lors de l'activité perceptive. Des facteurs «affectifs», entre autres, guideraient le traitement de l'information. Ils sont vus comme la «motivation» du sujet, ses «besoins, ses valeurs» et l'intervention de certains «types de renforcement». Ce qui nous amène à conclure qu'il est possible de comprendre l'activité perceptive à partir de l'étude du comportement individuel et d'établir ainsi les véritables déterminants de la perception. Ce que nous nous proposons de faire ultérieurement.

Des diverses théories de la perception que nous venons d'exposer, retenons donc les points suivants: la perception relève de la subjectivité; elle entraine un changement, donc un «apprentissage», lorsqu'elle s'exerce; elle est exclusive au sujet percevant, en ce sens que

l'expérience antérieure de celui-ci est influencée par le traitement de l'information contenue dans le phénomène appréhendé.

Nous croyons que le fait d'établir des liens entre ces principes relatifs à la perception et l'apprentissage pourrait permettre de déterminer des conditions d'apprentissage dans le domaine affectif qui correspondent au niveau taxonomique «conscience» (1.1).

Les conditions d'apprentissage affectif relatives à la perception

1. Il faut s'assurer que l'élève possède des schèmes perceptuels de base qui lui permettent de percevoir correctement le stimulus présenté lors d'une activité d'apprentissage. Ex: bonne audition, vision, etc.
2. En reconnaissant le phénomène perceptuel comme le fruit d'un apprentissage, on met en relief le caractère subjectif de la perception, l'activité perceptive de l'élève.
3. En mettant l'accent sur l'activité perceptive de l'élève, on reconnaît le besoin de «stimulation» nécessaire à son évolution perceptuelle.
4. Chaque élève construit sa propre perception en rapport avec les stimuli présentés. Il y aura donc autant d'activités perceptives que d'élèves présents à l'activité d'apprentissage.
5. La perception faisant corps avec le mécanisme de l'intelligence, l'élève procède par l'établissement de liens associatifs.
   Ces liens associatifs supposent que ce dernier est en mesure de passer de moyens explicités à un but pré-établi.
   L'activité d'apprentissage doit mettre à la disposition de l'élève des moyens afin qu'il puisse atteindre un but précis.

6. Les liens associatifs que l'élève crée pendant le processus perceptuel doivent l'amener à un but porteur d'une émotion positive. L'activité d'apprentissage doit inviter l'élève à réaliser un objectif agréable afin de lui permettre de s'engager dans l'action.
7. Il s'avère important que l'élève explore les éléments présents dans son champ perceptuel afin d'éviter les effets primaires qui le limitent à n'explorer qu'un élément ou qu'une partie d'un élément contenu dans un phénomène.
8. Il est recommandé de demander aux enfants de décrire leur champ perceptuel immédiat pour fixer leur attention davantage.
9. Pour éviter les «effets secondaires», il faut donner à l'élève des informations adéquates sur les propriétés des éléments en présence, sur la comparaison et la mise en relation d'éléments présents à l'intérieur du champ perceptif.
10. Les activités d'apprentissages doivent prévoir du temps pour que l'élève puisse explorer son champ perceptif: exploration visuelle, motrice, etc.
11. Le stimulus présenté à l'élève lors d'une activité d'apprentissage a une signification psychologique pour celui-ci.
12. Le stimulus ou l'ensemble des stimuli en présence lors d'une activité d'apprentissage se transforme en «sensations» pour l'élève.
13. Le stimulus présenté lors d'une activité d'apprentissage doit être de nature «sensorielle», de manière à capter l'attention de l'élève et à éveiller son intérêt.

14. L'utilisation du mécanisme sensoriel de l'élève, lors des activités d'apprentissage, s'avère utile si l'on veut que celui-ci ressente ce qui se passe dans son corps et soit «attentif» au phénomène: ex: exercices de centration, observation.
15. Le stimulus ou l'ensemble des stimuli présenté lors d'une activité d'apprentissage devront prendre la forme de sensations agréables et sécurisantes pour l'élève, ceci dans le but d'annuler les forces négatives qui auraient pu jouer lors d'expériences antérieures.
16. Les activités d'apprentissage devront permettre à l'élève d'effectuer un retour sur sa réaction en rapport avec le stimulus présenté lors de l'activité, pour l'amener à réagir et à communiquer les sensations perçues pendant l'expérience.
17. Les activités d'apprentissage devront permettre à l'élève de prendre conscience de sa réaction, de sa «réponse» face au stimulus présenté, et à l'éducateur d'être informé sur les réactions positives ou négatives de l'élève envers ce même stimulus.
18. Les activités d'apprentissage devront permettre à l'élève d'être actif relativement au stimulus présenté et, le cas échéant, de libérer une certaine tension qui a pu s'accumuler à l'intérieur de sa personnalité lors d'expériences antérieures.
19. Les activités d'apprentissage devront être pensées en tenant compte du rôle de l'inconscient dans le processus perceptuel, ainsi que des réactions de l'élève face à un stimulus précis. L'activité d'apprentissage devra servir à éliminer l'action des mécanismes de défense de l'élève.

20. L'élève qui assiste à une activité d'apprentissage au cours de laquelle son mécanisme perceptuel est en action participe à un échange entre son organisme et l'environnement.

    Il est préférable que les stimuli en présence dans l'environnement (message) soient proportionnels au degré de participation requise de l'élève, ceci afin qu'il y ait véritablement échange entre les deux parties: organisme et environnement, sujet et objet.

21. Bien que chaque élève recevant le message contenu à l'intérieur d'une perception analyse la situation à partir de son centre comportemental personnel, il est quand même possible de rejoindre tous les élèves en fixant des objectifs communs pour l'ensemble du groupe. Ces objectifs reposeront sur des zones de similitude.

22. Le choix de l'élève de retenir ou d'ignorer le stimulus affectif exige de sa part une évaluation de la situation à savoir, s'il la perçoit comme traumatisante ou non.

    Encore une fois, il est recommandé que les activités d'apprentissage véhiculent des stimuli affectifs neutres ou positifs, sécurisants et agréables pour éviter le rejet pur et simple de la part de l'élève.

23. On devra éviter que l'information véhiculée sur les stimuli présents dans l'activité d'apprentissage fournisse à l'élève plusieurs évaluations en rapport avec les stimuli.

    Ainsi, plus les possibilités d'évaluation des stimuli présents sont limitées, plus les chances sont grandes pour que l'évaluation escomptée soit choisie par l'élève.

Cette information doit être pertinente afin que son traitement puisse facilement s'opérer par l'élève.

24. Bien qu'étant subjectives, les activités perceptuelles d'un groupe d'élèves se rejoignent en certaines zones de similitude. Ces zones de similitudes (buts communs) doivent orienter l'élaboration d'objectifs pour les activités d'apprentissage. Aussi, la poursuite d'objectifs communs devra amener le groupe-classe à prendre position face à l'information véhiculée par les stimuli affectifs: une information qui reçoit l'accord du groupe-classe tendra à dominer.

25. Etant donné que la perception requiert un échange entre l'organisme et l'environnement, les éléments non-sensoriels de l'élève devront intervenir lors des activités d'apprentissage.

26. Des éléments d'ordre affectif influencent le processus de perception. La motivation de l'élève, ses besoins, ses émotions, ses valeurs, influencent et orientent le mécanisme perceptuel. Ces facteurs affectifs, guidant le comportement individuel, devront être pris en considération lors des activités d'apprentissage.

27. L'acceptation ou le rejet du stimulus dépend aussi du type de renforcement susceptible d'apparaître. C'est pourquoi l'on devrait voir à ne pas imposer de contraintes excessives à l'élève, mais plutôt privilégier un climat de confiance où l'accent serait mis sur ses progrès.

<u>La conscience</u>

Les étapes proposées par le processus d'intériorisation de

Krathwohl mettent en évidence une certaine forme d'apprentissage affectif basé sur l'intériorisation. Au chapitre III, nous établissions un lien entre le niveau taxonomique «Volonté de recevoir» (1.2) et le phénomène de la conscience comme principe d'apprentissage affectif. Une analyse plus détaillée du concept de la conscience va nous apporter des jalons essentiels concernant les conditions qui dirigent l'apprentissage affectif, lorsque l'élève traite l'information par ses sens.

L'exploration du phénomène de la perception nous a permis de reconnaître le caractère subjectif de celle-ci dans l'appréhension de l'information. Nous avons vu que le sujet percevant joue lui-même un rôle déterminant par rapport à la prise de conscience d'un phénomène solliciteur, à l'attention sollicitée par celui-ci et à sa conservation ou son rejet. Nous avons conclu qu'il y avait par conséquent «traitement de l'information» à l'intérieur de l'appareil psychique de l'individu. C'est pour cette raison qu'il nous faut maintenant tenter de percer le mystère entourant l'opération du traitement de l'information chez l'élève.

Les études psychanalytiques considèrent que la conscience a pour fonction d'analyser l'information contenue dans un stimulus avant de porter un jugement plus global vis-à-vis de celui-ci. En ce sens, la conscience a deux rôles: elle analyse l'information reçue et elle décide s'il y a lieu de s'opposer ou non à cette information.

La conscience se manifeste par des «états» définis comme pouvant être une «pensée», un «sentiment» ou une «sensation». Ces états de conscience ont un caractère subjectif et peuvent être limités ou influencés par des sources d'influence à la fois intérieures et extérieures. Les sources d'influence intérieures font référence à l'expérience

antérieure du sujet, à sa relation avec le milieu extérieur et à ses capacités physiques et mentales. Quant aux sources d'influence extérieures, elles concernent les conditions environnementales dans lesquelles baigne le sujet au moment où il traite l'information.

La conscience analyse donc l'information en recevant de ces diverses sources des «messages» qui tendront à confirmer ou infirmer cette information et décider de l'action à entreprendre face au stimulus concerné. Voyons de plus près l'influence qu'ont ces éléments sur l'analyse de l'information opérée par la conscience.

Le caractère analytique de la conscience

On dit de la conscience qu'elle a un caractère analytique, en ce sens qu'elle a le pouvoir de décoder l'information que lui envoie ses sens. Les différentes théories sur le développement de la «conscience» ne parviennent pas à détacher de ce principe le concept de «perception». Ce jumelage de la perception et de la conscience rappelle le fonctionnement connexe de ces deux principes chez l'individu. La thèse psychanalytique, notamment, s'est intéressée au système «perception-conscience» en prenant comme point de départ qu'il s'agit d'un phénomène intérieur et extérieur propre à chaque individu. Cette association (système «perception-conscience») se situe à la périphérie de l'appareil psychique et reçoit à la fois les informations du monde extérieur et celles provenant de l'intérieur. C'est pour cette raison qu'il y a à la fois des sources d'influence intérieures et extérieures qui agissent comme contrôleurs de l'information.

La réception de l'information, tant intérieure qu'extérieure, s'effectue par une opération de la conscience qui perçoit des états de

tension et des décharges d'excitation sous forme de qualités de déplaisir-plaisir. Le sujet pourra avoir à l'esprit une pensée, ressentir une sensation ou éprouver un sentiment face à un phénomène. Ce sont les sources d'influence intérieures et extérieures qui amèneront le sujet à percevoir nettement ces différents états en lui rappelant immédiatement quelle réponse et conséquemment quel comportement serait acceptable ou inacceptable pour lui, relativement à l'acceptation ou au rejet du message contenu dans un phénomène présenté. Une fois informée, la conscience décidera de l'attitude à présenter.

De façon plus spécifique, une des premières sources d'influence intérieure fait référence à l'expérience antérieure du sujet. Cette expérience fournit des informations qui guident l'action de l'individu entraînant une activité de la pensée qui recourt à la reviviscence des souvenirs. Le rappel mnésique est alors vu comme une capacité de l'individu à conserver l'information issue d'une activité perceptive déjà vécue. Cette banque d'informations est conservée dans «l'inconscient» de l'individu: c'est là qu'il a emmagasiné des informations issues d'expériences antérieures. L'inconscient fera part à la conscience des expériences qui se sont avérées positives ou négatives pour lui dans le passé et qui pourraient éventuellement dans l'immédiat ou dans le futur avoir sur lui les mêmes résultats.

La deuxième source d'influence intérieure alimentant le système perception-conscience concerne la relation que le sujet entretient avec le milieu extérieur. A ce propos, il semble que le milieu externe influe sur la conscience en reflétant le comportement que l'on attend du sujet face à un phénomène particulier.

> «La conscience nous donne ce qu'on nomme des qualités, des sensations très douées de différence, et dont la différence dépend des relations avec le monde extérieur.»
> (Freud, cité par Laplanche et Pontalis: p. 97)

Les relations qu'il entretient avec le monde extérieur influenceront son évaluation de l'information en lui rappelant ce qui est «bon» ou «mauvais» pour lui. Dans le système perception-conscience ce rôle revient au «surmoi» de l'individu: il prescrit une façon de se comporter d'une manière spécifique dans des situations particulières. Ces modes de comportements particuliers se réfèrent aux normes sociales établies à partir de consensus sociaux dans une société existante. Ils peuvent être rattachés, dans un certain sens, aux valeurs, bien qu'ils soient moins intériorisés et personnels et qu'ils n'entrainent pas nécessairement l'adhésion du sujet. Ce qui est important, c'est que le surmoi dicte à la conscience le comportement qu'il juge le plus approprié.

La troisième source d'influence intérieure qui agit sur la conscience est la capacité physique et mentale de l'individu au moment où il interagit avec un phénomène solliciteur. Le sujet doit être «attentif» au phénomène afin que les opérations du traitement de l'opération aient lieu. Or, il peut exister des états personnels qui entravent l'activité de la conscience: les états de fatigue, de privation sensorielle ou de surstimulation peuvent restreindre cette activité en inférant et en limitant le niveau de conscience du sujet. Ces obstacles nous amènent à penser que ce sont souvent des sources d'influence extérieure qui entravent l'activité du sujet, particulièrement en ce qui a trait à sa capacité physique et mentale de traiter l'information. Il nous apparaît que les états de stress, de fatigue et de surstimulation peuvent être

dues à des conditions environnementales négatives, souvent présentes dans un milieu scolaire. La conscience reçoit à cet effet des informations qui renforceront positivement ou négativement son activité.

En résumé, le système perception-conscience traite l'information principalement en se référant à l'expérience antérieure du sujet, aux relations qu'il entretient avec le monde extérieur, à ses capacités physiques et mentales et aux conditions environnementales ambiantes. La conscience a à subordonner son agir, à faire un choix. Nous allons voir de plus près ce que celle-ci effectue comme action, une fois qu'elle a reçu les informations provenant à la fois de l'intérieur et de l'extérieur.

Le caractère défensif de la conscience

Le système perception-conscience, bien qu'étant assujetti à des sources d'influence intérieures et extérieures, n'en demeure pas moins un processus capable d'action. En d'autres mots, l'individu qui traite l'information ne vit pas une expérience totalement passive car il revient à sa conscience de décider des actions à entreprendre relativement à un certain phénomène.

Le rôle de la conscience implique un travail visant à lever les résistances pouvant avoir été mises en place par les sources d'influence intérieures et extérieures, comme par exemple, lors d'expériences antérieures négatives. La conscience doit permettre à la «communication» reçue de poursuivre son cours à l'intérieur de l'appareil psychique de l'individu, évitant ainsi des «blocages» qui peuvent occasionner certains troubles de comportement individuel.

Cette tâche n'est pas facile puisque la conscience peut mettre en action des mécanismes qui filtrent ou censurent l'information provenant des principales sources d'influence. Elle-même pourra s'empêcher de percevoir correctement les stimuli jugés inacceptables pour elle.

Ces mécanismes de résistance mis en action sont traduits comme étant des «mécanismes de défense» par les théoriciens psychanalytiques et comme une forme de «défense perceptive» par le mouvement fonctionnaliste américain. Cependant un même principe soutient ces deux termes en rappelant à quel point le système perception-conscience possède un caractère défensif. Les mécanismes de résistance de la conscience démontrent comment l'individu peut réagir de différentes façons devant des stimuli qu'il juge menaçants pour lui. Ericksen, notamment, (Delorme, 1982) explique cette problématique en exposant deux types de réactions possibles dans le cas de stimuli menaçants. A son avis, certains individus réagissent en utilisant le «refoulement». Dans ce cas, il repousse les représentations liées au stimulus menaçant qui pourraient avoir sur lui des conséquences négatives. L'autre type de réaction possible serait «l'intellectualisation». Dans cette réaction, le sujet reconnaît la menace contenue dans un stimulus mais il la neutralise par la rationnalisation. En d'autres mots, il intellectualise en se «donnant de bonnes raisons» d'éviter l'essentiel du message contenu dans un phénomène. Dans les cas de «refoulement» et «d'intellectualisation», la conscience doit permettre la levée de ces moyens de défense. Elle doit se défendre devant ces obstacles qui l'empêchent de traiter adéquatement l'information et conséquemment qui s'opposent à une action subséquente face au phénomène. A ce propos, il nous

semble que seule l'élévation du niveau de conscience puisse rendre possible une telle action.

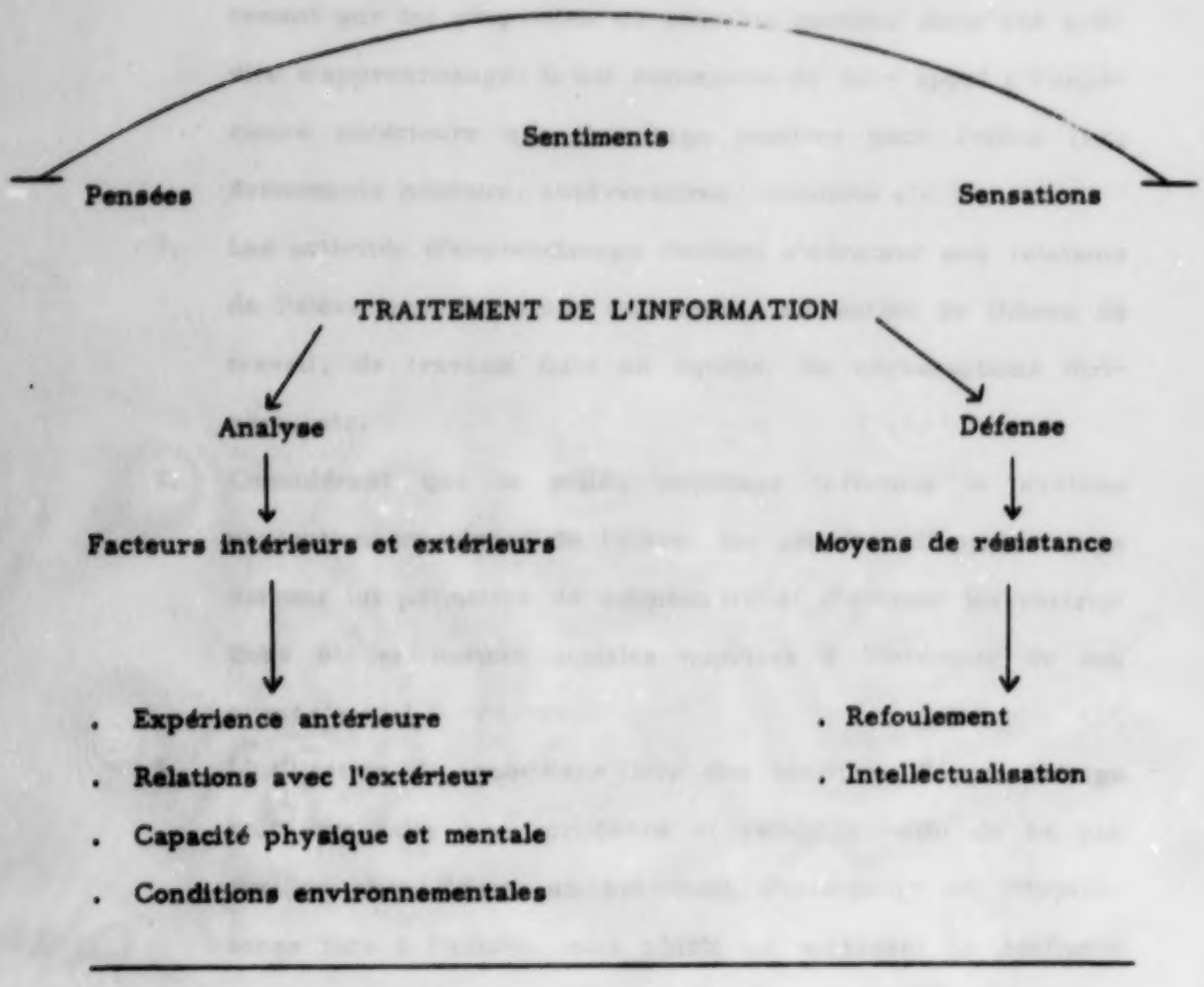
Voyons maintenant, à partir de ces concepts, quelles conditions nous pouvons établir pour favoriser chez un élève un apprentissage affectif. (Le tableau 12 illustre la nature et le rôle de la conscience)

Les conditions d'apprentissage affectif relatives à la conscience

1. Les activités d'apprentissage à l'intérieur d'un contexte scolaire doivent permettre que l'élève vive souvent des états qui favorisent l'élévation de son niveau de conscience. Par états de conscience, nous entendons les pensées, les sentiments, les sensations.
2. Les activités d'apprentissage amènent l'élève à distinguer une pensée d'un sentiment ou d'une sensation, dans le but de traiter plus adéquatement l'information reçue lors d'une expérience.
3. L'information contenue dans le stimulus lors d'une activité d'apprentissage doit se présenter de la façon la moins menaçante possible pour les élèves.
4. L'intensité du stimulus présenté lors d'une activité d'apprentissage doit être forte afin que l'élève y prête attention.

TABLEAU XII

Nature et rôle de la conscience



5. Dans le but de faciliter la conservation d'un stimulus pendant une activité d'apprentissage, il convient de permettre la continuité de celui-ci lors d'activités d'apprentissage ultérieures.

   L'élève aura ainsi tendance à percevoir le stimulus à l'intérieur d'une situation stimulante globale et positive.

6. Comme l'élève est informé extérieurement mais aussi intérieurement sur les propriétés du stimulus contenu dans une activité d'apprentissage, il est nécessaire de faire appel à l'expérience antérieure que l'on juge positive pour l'élève (ex: événements heureux, anniversaires, vacances etc.)

7. Les activités d'apprentissage devront s'adresser aux relations de l'élève avec le monde extérieur: utilisation de thèmes de travail, de travaux faits en équipe, de conversations dirigées, etc.

8. Considérant que le milieu extérieur influence le système perception-conscience de l'élève, les activités d'apprentissage doivent lui permettre de comprendre et d'évaluer les restrictions et les normes sociales apprises à l'intérieur de son groupe social.

9. L'utilisation de «modèles» lors des activités d'apprentissage doit être faite avec prudence et réflexion, afin de ne pas éveiller chez l'élève un sentiment d'infériorité ou d'impuissance face à l'adulte, mais plutôt un sentiment de confiance en soi et de force.

10. L'environnement interagit sur le système perception-conscience. L'éducateur doit permettre aux élèves

fatigués ou surstimulés de se détendre momentanément (exercices de relaxation ou activités calmantes) dans le but d'être réceptifs et de pouvoir prendre conscience du stimulus.

11. Les exercices d'ordre «sensoriel» sont recommandés dans le but d'amener l'élève à être conscient du stimulus présenté pendant l'activité d'apprentissage et à prendre une part plus active dans le processus.

12. Afin de lever les résistances par rapport à la nature du stimulus présenté lors de l'activité d'apprentissage et d'éviter la défense perceptive de l'élève, il faut lui permettre d'extérioriser ses états de conscience en rapport avec le stimulus présen..

13. La réponse orale n'est pas toujours à privilégier comme moyen d'expression. L'élève ayant à s'exprimer par rapport à un stimulus particulier, et surtout devant un groupe, n'aura pas tendance à avoir une réponse personnelle et «authentique».

14. Dans le but que l'élève accepte et extériorise sa réaction en rapport avec un stimulus particulier, il est recommandé de faire des activités d'apprentissage qui offrent à l'élève différents moyens d'expression dans le but de faciliter l'éveil d'un niveau de conscience plus élevé et personnel.

15. L'éducateur doit être tolérant et compréhensif envers la réponse et la réaction de l'élève par rapport à un stimulus particulier.

16. L'éducateur devra prévoir un échange avec l'élève qui semble présenter des problèmes particuliers afin d'éviter des troubles plus graves de comportements.

17. L'élève doit être amené à prendre conscience des demandes qu'il reçoit de sa conscience. La formule des activités «d'auto-évaluation» ou de «cahiers de bord» est à privilégier.

Les déterminants motivationnels

L'étude du phénomène de la perception a permis de découvrir que le sujet percevant jouait le rôle d'intervenant direct quant au traitement de l'information reçue d'un phénomène. Le sujet s'interroge à partir de la conscience qu'il a de la conclusion éventuelle d'un phénomène présenté lors de l'activité perceptive. Aux facteurs influençant sa réception du phénomène, s'ajoutent d'autres sources d'influence. Il s'agit des déterminants motivationnels.

L'étude de la sous-catégorie taxonomique effectuée au chapitre 3, 1.3 (Attention dirigée ou préférentielle), avait démontré qu'à cette étape du continuum d'intériorisation l'attitude de l'élève était influencée par sa propre motivation. Il s'agit donc maintenant d'analyser les facteurs qui motivent l'élève à cette étape de son processus affectif. De plus, l'étude de certains déterminants motivationnels nous donnera la possibilité d'établir des conditions d'apprentissage affectif qui facilitent des apprentissages significatifs et expérientiels impliquant toute la personne d'une façon particulière.

Le problème de la motivation à l'apprentissage préoccupe notamment les théoriciens de la motivation à l'apprentissage scolaire et les mouvements de la psychologie humaniste de l'éducation. C'est donc à la lumière des découvertes de ces deux écoles que nous cernerons ce problème. Selon Côté (1977), une première façon de définir les

conditions de développement intégral de l'élève en situation d'apprentissage s'appuie sur certains principes de la motivation humaine. Shaw (1967) divise les recherches sur la motivation en deux catégories: la première regroupe les recherches expliquant la motivation à partir des facteurs cognitifs ou intérieurs de l'élève, tels les buts, les intentions, les attentes, les motifs, les valeurs, la perception de soi, les besoins, etc.; la deuxième catégorie concerne les recherches qui interprètent la motivation à partir des facteurs de l'environnement, tels les stimuli, les renforcements.

Or, notre propos étant d'expliquer l'impact des déterminants motivationnels sur l'apprentissage affectif, nous ne pouvons faire autrement que de s'arrêter sur trois des facteurs précédents de la motivation à l'apprentissage: il s'agit, sur le plan intérieur, des besoins et des valeurs; sur le plan extérieur, du renforcement. Occupons-nous d'abord de l'impact des besoins de l'élève sur son apprentissage affectif.

Les besoins

Les besoins font partie des déterminants motivationnels intérieurs chez l'élève. Selon Ausubel et Robinson (1969), il existe trois déterminants de besoin propres au développement de la motivation à la réussite scolaire: le besoin d'apprendre pour apprendre, le besoin d'affirmation de soi et le besoin d'affiliation.

Le besoin d'apprendre pour apprendre est orienté vers la réalisation d'une tâche qui passe par la satisfaction du besoin de connaissance, de compréhension, de résolution de problème menant à l'atteinte

du but escompté. Le deuxième besoin rapporté par les auteurs pré-cités, le besoin d'affirmation de soi, est caractérisé par la réussite qui satisfait à la fois le besoin d'estime de soi et le sentiment d'être à la hauteur de la tâche. Le troisième besoin, le besoin d'affiliation, soutient la motivation à la réussite quand la réussite permet à l'élève d'obtenir l'approbation et l'affection d'une personne en autorité ou encore d'un groupe. La satisfaction de l'élève, dans ce cas, ne dépend pas de sa performance mais des confirmations qu'il reçoit des autres personnes.

Les besoins d'apprendre pour apprendre, d'affirmation de soi et d'affiliation découlent d'un processus évolutif commun présentant les mêmes étapes: les «événements» internes. Ceci s'explique par le fait que chaque besoin a un rythme de développement qui permet sa réalisation complète. Un besoin n'est pas ressenti et satisfait instantanément par le sujet. Il passe d'abord par un premier «événement» interne que nous appelons un «déterminant de besoin». C'est l'identification du besoin. Par la suite, la détermination d'un besoin amène le sujet à ressentir un «état de besoin». Cet état provoque la «recherche d'un but» amenant une démarche qui le pousse à une «atteinte de but». Le sujet qui a atteint son but ressent une «réduction de besoin» qui elle-même entraîne un «effet de réduction de besoin». Ce processus s'éteint ainsi et peut se remettre en marche par la simple détermination d'un autre besoin.

Selon Ausubel et Robinson, les besoins ont tous ce même rythme de développement chez l'individu. Toutefois, ils n'ont pas tous le même impact sur la motivation de celui-ci à apprendre. Certains types de

besoins semblent tenir un rôle plus évident et surtout plus souhaitable à l'intérieur de l'apprentissage. Arrêtons-nous sur les différents types de besoin, en commençant d'abord par le besoin «d'affirmation de soi».

Le besoin d'affirmation de soi, caractérisé par la réussite d'une tâche, semble être le type de besoin sur lequel on axe le plus souvent nos objectifs d'apprentissage en milieu scolaire. Selon Athinson (1965), le besoin de réussite face à une tâche se développe à cause du motif de la réussite: l'élève se demande ce que ça va lui rapporter de faire ceci ou cela. Il se demande ensuite s'il réussira ou non cette tâche et si, dans l'immédiat, réaliser cette tâche est une activité intéressante ou non.

Il nous semble que l'utilisation exclusive de ce type de besoin décrive l'apprentissage comme côtoyant uniquement la réussite et l'échec. Dans ce cas on donne peu de chance à l'élève en misant strictement sur la réussite d'une tâche pour hausser l'estime de lui-même. Il nous paraît plus opportun d'insister sur l'attrait de la réussite en donnant à l'apprentissage une signification qui permette l'éveil d'une réaction émotive positive envers le phénomène qu'on y présente. Cette solution nous semble plus efficace pour entraîner chez l'élève la détermination d'un besoin qui le pousse à satisfaire ce besoin et à augmenter son estime de lui-même.

Le deuxième type de besoin dont nous étudions l'impact sur l'apprentissage de l'élève concerne le besoin d'affiliation. Ce besoin motive à la réussite d'une tâche quand cette dernière contribue à ce que l'élève obtienne l'approbation et l'affection du milieu extérieur. Il nous semble que ce besoin, bien qu'ayant sa place dans l'apprentissage,

puisse entrainer des effets indésirables lorsque son développement comporte un pragmatisme exagéré face aux apprentissages scolaires. Nous pensons que l'élève qui désirerait apprendre uniquement pour répondre à son besoin d'affiliation adopterait une attitude de soumission vis-à-vis de l'adulte ou du groupe en présence. Certes, l'approbation et l'affection sont des renforçateurs intéressants dans l'apprentissage mais il ne doivent pas être les seuls déterminants motivationnels utilisés.

Pour les psychologues humanistes, c'est le troisième type de besoin présenté ici, le besoin d'apprendre pour apprendre, qui devrait motiver prioritairement l'élève dans son apprentissage. Pour eux, il faudrait conduire celui-ci à apprendre pour l'unique plaisir d'apprendre. Ils considèrent que ce type de besoin peut se développer et se conserver pendant toute la durée de la période scolaire et même au delà, dans la mesure où l'enseignement se fonde sur les intérêts et les expériences vécus par les étudiants. A l'heure actuelle, plusieurs stratégies pédagogiques facilitent le développement du besoin d'apprendre pour apprendre. Les stratégies basées sur l'exploration et la manipulation, par exemple, favorisent chez l'élève un processus de développement portant sur la connaissance, la compréhension et la résolution de problèmes. Cette façon de concevoir l'apprentissage pose comme postulat que la motivation fondamentale de la personne humaine est de s'actualiser et de se réaliser. La subjectivité étant la dimension prédominante du processus de fonctionnement humain, l'actualisation de soi serait reliée, chez l'élève, à ce qu'il ressent lorsqu'il réalise une tâche. Ce qui nous amène encore à penser que les sentiments doivent être intégrés à tout processus d'apprentissage. Ce qui fait dire à Rudin (1973)

que l'impulsion à un acte ne dépend pas d'une connaissance inerte mais d'une motivation déclenchée par l'aspect émotionnel de la connaissance. Ainsi, l'élève qui apprend pour la satisfaction que lui procure sa démarche ressent des émotions positives face au phénomène, il s'approprie les informations qui dirigent sa réflexion en vue d'un agir éventuel et il réagit par la suite à ces émotions et à ces informations. Conséquemment, toute intervention pédagogique doit mettre en branle les situations qui permettent à l'élève de ressentir des émotions positives, de s'approprier des informations et d'exprimer ses raisons d'agir.

Ce type de besoin mènerait l'élève à la réalisation de soi, répondant du même coup à ses deux autres besoins principaux, celui de l'affirmation de soi par la réussite d'une tâche et celui d'affiliation relié à la confirmation de soi.

Développer chez l'élève un besoin de réalisation de soi signifie qu'il faut mettre en oeuvre ses capacités et ses qualités pour lui faire prendre conscience de ce qu'il est, de ce qu'il sait et de ce qu'il peut, relativement à des phénomènes étudiés.

De tous ces types de besoins que nous venons d'exposer découlent directement certaines conditions d'apprentissage affectif que nous exposons ici. (Le lecteur peut se référer au tableau XIII qui offre une synthèse du rôle des besoins dans l'apprentissage).

Les conditions d'apprentissage affectif relatives aux besoins

1. Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de vivre des événements internes qui lui font intérioriser son besoin: l'élève doit pouvoir déterminer son besoin, en faire état, rechercher un but pour le satisfaire et atteindre ce but.

TABLEAU XIII

Le rôle des besoins dans l'apprentissage

Types de besoins	Processus de développement du besoin	Evènements internes
Apprendre pour apprendre	Connaissance - compréhension - résolution de problèmes	Déterminant de besoin ↓ Etat de besoin ↓
Affirmation de soi	Estime de soi - performance - réussite	Recherche d'un but ↓ Atteinte d'un but ↓
Affiliation	Approbation - affection - confirmation	Réduction du besoin ↓ Effets de réduction de besoin

2. Les activités d'apprentissage doivent susciter l'intérêt et la curiosité de l'élève en faisant de l'apprentissage une expérience attrayante et gratifiante.
3. Les activités d'apprentissage peuvent rejoindre les préoccupations et les émotions de l'élève pour constituer une source de motivation: valeur de l'expérience passée, augmentation de l'image personnelle.
4. L'expérience vécue par l'élève doit utiliser ses sentiments et ses émotions pour rendre le contenu plus significatif (utilisation de thèmes, etc.)
5. L'éducateur peut faire ressortir l'utilité de l'expérience pour augmenter la motivation de l'élève à participer à l'activité.
6. L'éducateur doit aider l'élève à formuler des buts d'apprentissage réalistes qui tiennent compte de ses capacités et ses aspirations.
7. L'atteinte d'un but suscité par un besoin peut entraîner l'apparition d'un autre besoin davantage relié au besoin de réalisation de soi.
8. L'activité d'apprentissage doit tenter de développer davantage le besoin d'apprendre pour le plaisir d'apprendre que les besoins d'affirmation de soi et d'affiliation.
9. Le développement du besoin d'apprendre pour le plaisir d'apprendre a plus de chance d'entraîner un besoin de réalisation de soi qui soit durable et transférable.
10. L'éducateur peut fournir un modèle réel ou symbolique du comportement visé. Il peut être ce modèle.

11. L'activité d'apprentissage doit s'effectuer dans un environnement où la réalisation de l'élève est gratifiée. Le feed-back ou autres formes de renforcements doivent être utilisés et l'accent mis sur l'accomplissement de la tâche plus que sur la réussite.
12. Le contexte éducatif aide l'enfant à prendre conscience de ses valeurs et conséquemment des attitudes qu'il décide d'adopter en rapport avec ces valeurs.
13. L'éducateur doit soutenir l'élève, l'encourager et l'intéresser jusqu'à ce que celui-ci ait atteint le but qu'il s'était fixé.
14. Une activité d'apprentissage gratifiante peut favoriser chez l'élève un retour sur des expériences antérieures qui ont été réussies et lui donner le désir de les répéter dans l'avenir.
15. Pour motiver l'action de l'élève, l'activité d'apprentissage peut devenir une expérience qui constitue en elle-même un degré moyen de difficulté par rapport à une probabilité moyenne de succès. La tâche ne doit pas être perçue comme trop facile ou trop difficile par l'élève.
16. L'éducateur peut aider l'élève à établir des étapes d'apprentissage selon un niveau d'effort raisonnable.
17. L'éducateur peut rappeler à l'élève ou au groupe-classe des apprentissages déjà maîtrisés. De cette façon, l'éducateur focalise l'attention et facilite la réalisation de l'apprentissage suivant en sécurisant l'élève ou le groupe sur la tâche à effectuer.

18. L'éducateur doit s'assurer que chaque élève comprend la tâche à accomplir pendant l'activité d'apprentissage pour lui rendre la tâche significative.
19. L'activité d'apprentissage peut être construite à partir de stratégies pédagogiques qui mettent l'élève en situation d'apprendre pour le plaisir d'apprendre.

Les valeurs

Une valeur est un facteur intérieur de motivation. La valeur est à la base de l'agir humain et elle guide les actions à entreprendre. Selon Otis (1979), c'est d'abord le sentiment qui se présente comme la conscience ou la révélation d'une valeur. De cette façon, ou accéderait aux valeurs par les sentiments, de manière subite et immédiate, lors d'une expérience. Cette expérience orienterait les jugements et les engagements. Les valeurs ne sont pas des données qui font partie de l'inné, elles sont plutôt de l'ordre de l'apprentissage. Par l'expérience et l'apprentissage, l'être prend conscience d'un sentiment qu'il éprouve envers un phénomène et il vérifie par la suite si le sentiment éprouvé est conforme à la réalité ou à «une» réalité. C'est ainsi qu'on peut parler de confrontation d'une «subjectivité» (être) à une «objectivité» (réalité).

La valeur étant ce qui fait agir le sujet, elle est donc l'objet d'une attitude et fait preuve de l'adhésion ou du refus de l'individu face à un phénomène. Si l'individu présente une attitude d'adhésion, on dit de lui qu'il perçoit et vit des valeurs comme des exigences à accueillir. Pour ce faire, il doit éprouver lui-même un sentiment d'obligation à l'égard de la valeur et non considérer la valeur comme étant une norme

extérieure à soi. La valeur prend alors figure de croyance ou de jugement par rapport à une exigence à accueillir. Plusieurs auteurs divisent les valeurs en deux catégories: les valeurs dites «instrumentales» et les valeurs dites «terminales». Ces deux catégories nous aideront à éclaircir davantage l'influence des valeurs sur le comportement de l'élève.

Les valeurs «instrumentales», pour leur part, rappellent au sujet les modes de vie ou les comportements jugés désirables dans la société dans laquelle il vit. Les valeurs «terminales» quant à elles, lui suggèrent des fins de l'existence qui semblent idéales. Cette division des valeurs en deux catégories engendre des dichotomies relativement en ce qui a trait au degré d'importance d'une valeur par rapport à une autre. Pour certains, dont Allport (1961), il est possible d'effectuer un travail de classification des valeurs; pour d'autres, toute classification demeure impossible parce que les valeurs se présentent comme des absolus, bien que les comportements jugés désirables (valeurs instrumentales) entraînent des comportements qu'on peut établir comme des fins de l'existence (valeurs terminales). Ce qu'on ne peut nier, c'est que dans une circonstance précise, il est possible qu'une valeur «l'emporte» sur une autre, autant chez un individu qu'à l'intérieur d'un groupe. Chaque sujet possède une classification de valeurs personnelle et variable. Cette classification de valeurs est subjective et l'influence du groupe social oriente le jugement de l'individu. C'est ainsi qu'une valeur a plus de chance d'emporter l'adhésion d'un sujet ou d'un groupe si elle est soutenue par une majorité d'individus. Cependant, dans la mesure où certaines valeurs apporteront des bénéfices à l'individu, elles tendront à occuper chez lui une place prépondérante, conditionnant ainsi

directement ses attitudes et son agir. Ce sera souvent le cas des «valeurs terminales», qui l'emporteront sur les «valeurs instrumentales», car les buts de l'existence sont, règle générale, de plus grande importance pour l'individu que l'adhésion ou non à une simple norme sociale. Il faut considérer que le sujet qui se construit un système de valeurs présente nécessairement des particularités dans sa manière d'envisager la relation à soi-même, à la culture et au monde. Il semble opportun de voir comment s'effectue cette relation permettant à la personne de construire son propre système de valeurs.

Chez l'enfant, la quête d'informations nécessaires à son agir s'effectue d'abord à l'intérieur de sa famille, point de départ à la transmission des valeurs. Par la suite, les valeurs véhiculées dans le groupe et à l'école viendront enrichir son système de valeurs. Pour sa part le milieu scolaire reflète les valeurs en cours dans le contexte social. Il transmet aux élèves des valeurs représentatives de l'individu que l'on veut former. Ces valeurs sont présentes tant par le biais des finalités de l'éducation que par celui des objectifs de l'école, des théories de l'apprentissage en cours, des moyens d'intervention privilégiés, des activités para-scolaires vécues etc. Quoi qu'il en soit, l'élève qui prend conscience des valeurs transmises n'adhère pas nécessairement au contenu de toutes ces valeurs. Les théories psychosociales (Redl et Wineman, 1973) se sont intéressées à ce phénomène de l'acception et du rejet des valeurs par l'enfant. Selon celles-ci, l'enfant intègre des valeurs selon trois sources d'influence dominantes: il s'agit de l'apprentissage des valeurs par «l'identification», par la «recherche d'un modèle» et par «les réponses obtenues» face à l'action.

En bref, ce que nous disent Redl et Wineman, c'est que l'enfant doit s'identifier à un adulte pour intérioriser les valeurs (et les attitudes qui en découlent) en rapport avec certains phénomènes. Pour vivre cette «identification», il doit aimer une personne près de lui, qui lui serve de guide et de support. De plus, cette «identification» peut être complétée par l'apprentissage de la «recherche de modèle». En recherchant un modèle, l'élève prendra conscience des valeurs des êtres humains considérés comme les meilleurs qui existent. Enfin, l'apprentissage d'une valeur peut se faire par la «réponse» que l'enfant obtiendra de son environnement. Celle-ci lui permettra de connaître les limites imposées par l'extérieur à ses actes. Cette réponse de l'environnement, que nous appelons «renforcement», joue donc un rôle important dans l'acceptation ou le rejet d'une valeur. Nous nous y arrêterons après avoir établi les conditions d'apprentissage affectif afférentes aux valeurs. (Le tableau XIV présente les deux catégories de valeurs.)

Les conditions d'apprentissage affectif relatives aux valeurs

1. L'activité d'apprentissage doit prendre la figure d'une expérience où l'élève est amené à vivre des sentiments positifs entraînant l'apparition de valeurs.
2. L'activité d'apprentissage doit fournir des données sur le contenu de la valeur véhiculée dans un phénomène présenté, pour confronter le sentiment de l'élève avec la réalité. (Donner des exemples de comportements désirables, parler des modes de vie, des normes, se référer à des buts de l'existence.)

TABLEAU XIV

Les deux catégories de valeurs

Les valeurs	
SENTIMENT VALEUR	
Valeurs instrumentales	Valeurs terminales
Comportements désirables	Buts de l'existence
Normes sociales	Philosophie de vie
Codes	Idéologie
Modes de comportement	Intégrité

3. En partant du principe que l'enfant intègre des valeurs par «l'identification», par «la recherche de modèle» et par «la réponse» qu'il reçoit. Il importe de placer l'élève dans une situation éducative où il peut s'identifier à quelqu'un, rechercher un modèle et obtenir une réponse constructive vis-à-vis de son action.
4. Les activités d'apprentissage doivent développer chez l'élève des capacités relevant des valeurs instrumentales et terminales (raffinement du jugement).
5. Afin que l'élève intègre véritablement une valeur, il est suggéré d'utiliser un processus d'apprentissage basé sur l'intériorisation pour qu'il l'accueille et l'intériorise, et non simplement qu'elle lui soit «imposée» de l'extérieur.
6. L'éducateur se doit d'être conscient des valeurs véhiculées à l'intérieur du système éducatif, tant au niveau des objectifs que du type de pédagogie concerné.
7. L'activité d'apprentissage, de par son contenu, son processus d'apprentissage et ses moyens d'intervention, est le véhicule de certaines valeurs spécifiques.
8. L'éducateur peut devenir une personne à laquelle l'élève s'identifie. Il doit posséder un système de valeurs réfléchies et délibérées.
9. L'élève doit recevoir une réponse aux comportements adoptés en fonction d'une valeur. Le renforcement positif est important: encouragements, discussion, soutien technique etc.
10. Les réponses reçues par l'élève proviennent aussi de ses pairs, de sa famille et de la société. Dans ce cas, il peut y

avoir des conflits de valeurs: l'élève doit s'ouvrir à des opinions différentes et formuler son point de vue en se référant aux informations reçues et intériorisées.

11. Comme les valeurs acquises commandent l'action de l'élève, les attitudes qui en découlent sont le signe de comportements acceptables ou inacceptables. Les comportements de mésadaptation sont observables et une grille d'observation peut être élaborée à cette fin.

Le renforcement

Nous avons vu que certaines théories tentent d'expliquer le phénomène de la motivation à l'apprentissage par l'étude des facteurs de l'environnement. Parmi ceux-ci: le renforcement. Le déterminant motivationnel qu'est le renforcement montre que les attitudes acquises par un sujet sont intégrées de façon directe et indirecte selon l'interaction qui se produit avec l'environnement. Pour les tenants de l'apprentissage social, les attitudes acquises directement résultent de l'expérience de l'apprenant. Cette expérience, afin d'offrir un caractère significatif, doit être alimentée du principe de «succès», doublé d'un «renforcement positif» permettant l'apprentissage affectif. Pour ce faire, on peut faire appel à l'expérience antérieure (rappel) qui fut considérée comme positive pour le sujet; on peut aussi renforcer l'expérience immédiate de l'individu; ou encore lui fournir une expectative de plaisir dans le but de guider son action, son expérience.

L'acte d'apprentissage dans le domaine affectif doit constituer une phase de renforcement, ou «feed-back», dont l'objectif est d'instituer ou de modifier une attitude. Selon Krasner et Ullman (1973), le processus du renforcement est de la plus haute importance pour le comportement humain et son développement.

De façon plus spécifique, Buckley et Walker (1974) rappellent que c'est l'élément informatif, ou «stimulus modelant» contenu à l'intérieur d'un renforcement, qui fait naître certaines formes particulières de renforçateurs. Ainsi, il peut exister des «renforçateurs tangibles», tels les jetons, les images, les collants et les «renforçateurs sociaux», tels les félicitations, l'adaptation à la société, le modeling. Les «renforçateurs sociaux» entraînent des apprentissages affectifs acquis moins directement par l'expérience du sujet. S'ajoutent à ces types de renforçateurs les «renforçateurs intrinsèques», qui s'acquièrent de façon encore moins directe par l'expérience de l'élève et qui sont davantage perceptibles dans des activités à long terme. Il s'agit, par exemple, du développement de l'aptitude à aimer, de la joie d'accomplir une action, du plaisir de découvrir.

Les situations éducatives créent des conditions d'apprentissage qui utilisent ou non les principaux types de renforçateurs. Le maître peut avoir recours à des théories spécifiques pour orienter son choix. Quant à nous, celle que nous avons retenue pour expliquer le phénomène des renforçateurs est la théorie de l'apprentissage social, mise de l'avant par Bandura (1976).

Cette théorie privilégie les renforçateurs à caractères sociaux. Examinons-la de plus près. Selon Bandura, la plupart des

comportements humains sont appris par l'observation, au moyen du «modelage» (imitation). En d'autres mots, c'est à partir de l'observation d'autrui que l'individu se fabrique une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits et sur les effets de ces comportements sur lui. L'information qu'il recueille de cette observation guide son action personnelle.

Toujours suivant Bandura, pour que le «modeling» agisse comme véritable renforçateur social et dirige l'expérience du sujet, ce dernier doit traverser quatre phases déterminant des processus élémentaires d'apprentissage (voir illustration à la figure 15). Il s'agit des phases «d'attention», de «rétention», de «reproduction motrice» et de «renforcement».

Au cours du processus de «l'attention», l'individu apprend en faisant des associations. Par associations, il faut entendre les personnes avec lesquelles cet individu se liera, par préférence ou par obligation, et qui offriront à son observation leurs seuls types de comportements. Par la suite, les conduites modelées varient selon leur efficacité. Le jugement de l'observateur est alors influencé par ses valeurs, ses attirances personnelles et ses activités perceptuelles diverses. (Ces facteurs ont été étudiés précédemment.)

Le second processus établi par Bandura est le principe de la «rétention». Par ce processus, le sujet a le pouvoir de se souvenir de certains modèles présentés sous une forme symbolique. Par le codage

TABLEAU XV

Les types de renforçateurs

Accomplissement d'une tâche: renforcement

Renforçateur

Renforçateurs tangibles	Renforçateurs sociaux	Renforçateurs intrinsèques
	Modeling	
	- attention	
	- rétention	
	- reproduction motrice	
	- renforcement	

de l'information, de niveaux imagé ou verbal, l'individu organise mentalement le comportement modelé en effectuant un rappel intérieur.

Le troisième processus consiste en la traduction des représentations symboliques en actions subséquentes. Ces actions sont appelées des «reproductions motrices». Par l'acquisition de savoir-faire de base, le sujet pratique ouvertement l'apprentissage d'autres savoirs - ou performances - plus complexes pour parfaire ou modifier certains aspects du comportement. Le dernier processus repose sur les réponses imitatives obtenues, lesquelles doivent être toujours renforcées. Au sujet du renforcement, Bandura considère qu'il n'est pas question d'utiliser des renforçateurs tangibles ou extrinsèques parce que le renforcement joue un rôle dans l'apprentissage par observation en tant qu'influence antécédente plutôt qu'en tant qu'influence conséquente. Les renforçateurs tangibles étant conséquents, ils sont à exclure. Il faut plutôt utiliser l'anticipation du renforcement, qui sert à faire comprendre à l'observateur que le comportement d'un modèle donné est efficace et qu'il a intérêt à adopter ce même comportement. Les réponses imitatives du sujet peuvent aussi être renforcées en lui donnant des informations sur les effets positifs de sa propre performance (le concept de performance considéré comme étant l'acquisition de capacités par des apprentissages appropriés). Le sujet percevra l'intérêt et l'attrait de l'activité à effectuer. Eveillé au plaisir d'apprendre pour apprendre et à la joie de réussir, il valorisera la tâche à accomplir. (Le tableau XV schématise les différents types de renforçateurs).

Voyons maintenant quelles conditions d'apprentissage affectif peuvent découler de la mise en application du renforcement.

Les conditions d'apprentissage affectif relatives au renforcement:

1. Le contexte scolaire doit favoriser des conditions d'apprentissage qui amènent l'élève à vivre des expériences lui permettant d'acquérir des attitudes.
2. L'activité d'apprentissage doit mettre l'accent sur les progrès de l'élève au cours de l'activité. Il est donc important que l'éducateur prête attention aux objectifs que l'élève a atteint.
3. L'élève a besoin de renforcement positif en rapport avec les étapes franchies pendant une activité d'apprentissage.
4. L'éducateur peut donner un renforcement positif à l'élève en faisant appel à des expériences antérieures qui lui furent positives, ou encore en renforçant l'expérience immédiate, ou en lui donnant une expectative de plaisir.
5. Toute activité d'apprentissage doit comporter une phase de renforcement.
6. Une activité d'apprentissage peut comporter trois types de renforçateurs:
   - les renforçateurs «tangibles»
   - les renforçateurs «sociaux»
   - les renforçateurs «intrinsèques»
7. La théorie d'apprentissage social priorise l'adoption de renforçateurs sociaux. Parmi lesquels le «modeling» occupe la place la plus importante.
8. L'information obtenue par l'élève qui observe un modèle (en occurrence l'éducateur) guide son action personnelle.
9. L'éducateur est un «modèle» qui amène l'élève à acquérir ou à modifier une attitude.

10. L'élève qui apprend par «modeling» traverse quatre étapes:

a) «l'attention» l'amène à observer les comportements en fonction de sa personnalité.

Même à cette étape, l'élève peut rejeter le modèle présenté (en occurrence l'éducateur) s'il ne convient pas à l'image qu'il s'est construit d'un «modèle idéal».

L'éducateur doit tenter d'annuler ces forces négatives en faisant preuve d'intégrité ou en suggérant à l'élève de choisir lui-même un modèle.

b) La «rétention» amènera l'élève à organiser mentalement un comportement en effectuant un rappel antérieur et en pratiquant ce comportement.

En conséquence, l'activité d'apprentissage doit permettre à l'élève de se souvenir de certains comportements modèles positifs. La référence au «vécu» est privilégiée (valorisation de l'expérience du sujet, utilisation de modèles connus).

c) La reproduction motrice permet à l'élève d'acquérir certains comportements modèles.

L'activité d'apprentissage devra permettre cette action de l'élève pour corriger, le cas échéant, certaines attitudes mal intégrées (Participation active de l'élève. Développement de l'autonomie).

d) Le «renforcement» doit être une influence antécédente à l'action plutôt qu'une influence conséquente.

L'activité d'apprentissage doit amener l'élève à comprendre les effets positifs antérieurs aux actions qu'il pose.

e) L'activité d'apprentissage doit tendre à utiliser davantage des renforçateurs sociaux ou intrinsèques plutôt que des renforçateurs tangibles qui amènent l'élève à trop de dépendance par rapport à un phénomène particulier.

Conclusion

L'étude de la perception, de la conscience et des déterminantes motivationnels (besoins, valeurs, renforcements), considérés dans cette recherche comme des principes d'apprentissage dans le domaine des attitudes, nous ont conduit à l'élaboration de conditions d'apprentissage affectif. Les conditions d'apprentissage établies nous serviront de guides pour créer des activités d'apprentissage visant à développer des attitudes chez l'élève. Elles constituent les paramètres du processus d'apprentissage affectif et indiquent les moyens d'intervention à privilégier.

Le chapitre qui suit répond à l'objectif terminal de cette étude en présentant trois activités d'apprentissage en arts plastiques construites selon un contenu affectif (chap. 2), une classification des attitudes traduite sous forme d'objectifs (chap. 3) et selon des conditions d'apprentissage affectif (chap. 4). Chacune de ces activités d'apprentissage a comme but de développer chez l'élève de deuxième année (du primaire) des attitudes l'amenant à valoriser son image corporelle.

CHAPITRE V

PRESENTATION DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE EN ARTS PLASTIQUES

Voici comment se présenterait une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques qui tiendrait compte des notions précédentes.

Cette séquence, rappelons-le, doit conduire l'élève de deuxième année du primaire - celui que concerne cette recherche - à valoriser son image corporelle.

Les pages suivantes illustrent de façon synoptique, pour trois activités d'apprentissage en arts plastiques, leur contenu, le cheminement à privilégier à l'intérieur de chacune et, pour chacune aussi, le déroulement des opérations en conformité avec les conditions d'apprentissage affectif pré-établies.

Afin de faciliter le décryptage des prochains tableaux, nous avons indiqué entre parenthèses dans la troisième colonne (Activités d'apprentissage) les références aux conditions d'apprentissage élaborées précédemment. Ainsi, concernant les opérations en conformité avec le principe d'apprentissage affectif «perception», les chiffres entre parenthèses renvoient à l'une des vingt-sept conditions élaborées sous ce titre au chapitre IV; il en sera de même pour les autres principes d'apprentissage auxquels chacune des opérations se réfère. Voici un tableau explicatif:

Principes d'apprentissage affectif:	Conditions d'apprentissage affectif
- Perception	P 1 A 27
- Conscience	C 1 A 17
- Déterminants motivationnels:	
besoins	B 1 A 19
valeurs	V 1 A 11
renforcement	R 1 A 10

ACTIVITE D'APPRENTISSAGE NO 1 (4 PARTIES) DUREE: 1 HEURE

Contenu affectif	Cheminement affectif	Activité d'apprentissage
Les aspects affectifs de la valorisation de l'image corporelle Attitude à développer: Conscience de l'image corporelle (biologique, émotive, intellectuelle) Fonctionnement du «moi»: Information du «moi» Eléments de contenu: Exploration de l'image corporelle (espace, temps)	Niveau taxonomique: réception Sous-catégorie: conscience	
1.1 Manifestation d'un phénomène (sensation - toucher) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (curiosité)	1.1 Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude de ressentir des émotions perceptives de son corps. Comportement indicateur: . L'élève se met en position d'écoute par rapport à son corps	1.1 . Activité de centration: . thème: l'environnement de la classe (C.1, B4.) . L'éducateur demande au groupe-classe de nommer tout ce qui compose l'environnement de la classe. (P.7, p.8) . Conversation dirigée. La conversation dirigée amène le groupe-classe à s'identifier comme partie intégrante de l'environnement de la classe. (P.16, P.12, P.14, c.7) . Les élèves sont invités à se coucher par terre et à fermer les yeux. (P.14, C.10)

		. L'éducateur et les élèves nomment, touchent et dessinent (dans l'espace) les différentes parties de leur corps. (P.20.22, C.1.C.14, B.2)
1.2 Manifestation d'un phénomène (sensation toucher, se faire toucher) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (plaisir)	1.2 Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude d'être attentif aux émotions positives émanant de son corps. Comportement indicateur: . L'élève a du plaisir à se faire toucher et à deviner.	1.2 . Travail en équipe (2 par 2) thème: «Devine ce que je dessine». (C.7, C.2, B.4) . Les élèves s'assoient par terre. Un coéquipier tourne le dos à l'autre. A tour de rôle, on se trace dans le dos des formes. On tente de deviner ces formes. Ex: un soleil, une maison, son prénom. (C.3, C.1, P.6, P.13, P.15, P.20, C.1, B.2, B.8, B.15, V.1) . L'éducateur soutient l'apprentissage et renforce la tâche accomplie. (P.27, B.11 V.9, R.3, R.5)
1.3 Manifestation d'un phénomène (intérêt) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (sécurité)	1.3 Objectif général: . A la fin de l'activité l'élève aura l'habitude d'être sécurisé en ce qui a trait à la position de son corps dans l'espace Comportement indicateur . L'élève accepte de se déplacer.	1.3 . Conversation dirigée thème: «Où est mon corps». Les élèves sont de nouveau en grand-groupe et l'éducateur rappelle au groupe l'activité précédente, puis le groupe-classe nomme les endroits où leur corps peut se situer. Ex: dans l'espace, sur la terre, dans l'école etc. (C.1, C.7, C.5, P.7, P.10, P.15, P.20, P.22, B.2, B.15) . L'éducateur résume les réponses des élèves et conclut en disant que notre corps est

			toujours situé dans un endro précis. (P.17, P.24) . Les élèves sont invités à se déplacer, à monter sur leur chaise, etc. (R.10C.) . L'éducateur rappelle aux élèves qu'ils sont capables de se situer où ils veulent. (P.27, B.11, V.9, R.3, R.5)
1.4 Manifestation d'un phénomène (curiosité) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (satisfaction)	1.4 Objectif général . A la fin de l'activité l'élève aura l'habitude d'observer avec satisfaction sa croissance physique dans le temps Comportement indicateur . L'élève exprime verbalement sa satisfaction par rapport à son dessin réalisé.	1.4	. Activité de dessin: thème: «J'ai grandi». Sur une même feuille, l'élève se représente quand il était tout petit et comme il est maintenant. (C.6, C.7, P.4, P.5, P.6, P.15) . Conversation dirigée: Présentation des dessins. Conclusion: «Je suis chanceux d'avoir grandi. (P.16 P.17, P.18, P.27, C.6, B.2, B.4, R.6)

ACTIVITE D'APPRENTISSAGE NO 2 (4 PARTIES) DUREE: 1 HEURE

Contenu affectif	Cheminement affectif	Activité d'apprentissage
Les aspects affectifs de la valorisation de l'image corporelle Attitude à développer: Concept de l'image corporelle Fonctionnement du «moi»: Concept du «moi» Eléments de contenu: Connaissance de l'image corporelle (particularités, limites.)	Niveau taxonomique: réception Sous-catégorie: volonté de recevoir	
2.1 Manifestation d'un phénomène (sensori-moteur) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (curiosité).	2.1 Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude de prêter attention à son image corporelle. Comportement indicateur: . L'élève participe aux étapes de l'activité avec curiosité.	2.1 . L'élève est invité à découper la deuxième partie de son dessin réalisé lors de l'activité d'apprentissage précédente (P.4). (B.17, C.5 (C.12, B.2, B.8) . L'élève découpe ce dessin en cinq parties et il inscrit son nom au verso de chacune. (B.19, V.5, C.4, P.13)
2.2 Manifestation d'un phénomène (intérêt-questionnement) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (fierté).	2.2 Objectif général: . A la fin de l'activité l'élève aura l'habitude de percevoir son image. corporelle comme étant une image unique.	2.2 . L'éducateur fait la cueillette des dessins morcelés et les met pêle-mêle dans un sac. (P.13, C.4) . L'éducateur tire quelques morceaux au hasard et demande aux élèves d'en identifier le propriétaire (P.4, P.7, P.8, P.9, P.11)

		Comportement indicateur: . L'élève apporte des éléments de réflexion qui alimentent la conversation dirigée.	. Conversation dirigée: «Mon corps est un «tout» qui se distingue par ses particularités.» (P.24, C.7, B.2, V.1, V.4)
2.3 Manifestation d'un phénomène (sensori-moteur) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (force)	2.3	Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude d'être confiant face à l'ensemble de son image corporelle. Comportement indicateur: . L'élève participe avec conviction à l'activité.	2.3 . L'élève est invité à coller les cinq parties de son dessin sur un carton approprié. (C.1, P.13, P.15, P.18) . l'éducateur procède à la distribution, assiste les élèves dans leurs tâches et les félicite quand le travail est terminé. (P.27, B.11, V.9, R.3, R.5, B.18)
2.4 Manifestation d'un phénomène (expression d'une pensée) provoquant des changements physiologiques amenant une réponse émotionnelle intériorisée (joie)	2.4	Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude d'avoir un sentiment positif en ce qui a trait à son image corporelle. Comportement indicateur: . L'élève s'exprime verbalement avec joie.	2.4 . L'élève est invité à écrire à côté de son dessin une de ses particularités physiques. (P.15, P.18 C.1, C.5, V.1, V.4) . S'il le désire, l'élève peut montrer son travail à l'éducateur, à un ami ou à ses parents. (P.16, C.16, R.6)

ACTIVITE D'APPRENTISSAGE NO 3 (4 PARTIES) DUREE: 1 HEURE

Contenu affectif			Cheminement affectif	Activité d'apprentissage
Les aspects affectifs de la valorisation de l'image corporelle			Niveau taxonomique: réception Sous-catégorie: attention dirigée ou préférentielle	
Attitude à développer	Fonctionnement du «moi»	Eléments de contenu (arts plastiques)		
Représentation de l'image corporelle	Exécution du «moi»	Action, projection		
3.1 Manifestation d'un phénomène (sensori-moteur) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (calme)			3.1 Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude de se détendre au début d'une activité. Comportement indicateur: . L'élève accomplit son travail calmement.	3.1 . Activité de modelage. L'élève est invité à réaliser un «bonhomme» avec de la pâte à modeler. (P.13, (P.20, P.22, C.10, B.4) . L'éducateur assiste le groupe-classe au besoin et réalise aussi un modelage. (P.27, B.11, V.9, R.3, R.5, R.10 A)
3.2 Manifestation d'un phénomène (intérêt-questionnement) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (pensée, compréhension)			3.2 Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude d'identifier ses besoins.	3.2 . Conversation dirigée: «De quoi mon bonhomme a-t-il besoin?» Ex: manger, dormir etc... (B.1, P.21, P.23 (P.24, C.7, C.8, V.2, V.4)

		Comportement indicateur: . L'élève est heureux d'apporter son travail réalisé à la maison.	
		Comportement indicateur: . L'élève participe activement à la conversation dirigée.	. L'éducateur écrit au tableau les réponses des élèves. (P.13) . Par la suite, l'éducateur et les élèves associent des besoins qui se ressemblent, etc. (P.5, P.8, C.7) . Les élèves retiennent que leurs besoins personnels sont similaires à ceux inscrits au tableau. (V.2, V.5)
3.3 Manifestation d'un phénomène (plaisir) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (identification)	3.3	Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude d'être confiant face aux actions que son corps peut accomplir. Comportement indicateur: . L'élève accepte de mimer le personnage qu'il a créé.	3.3 . Travail en équipe (4 élèves). Chaque élève donne une identité à son bonhomme. Ex: un danseur, un chanteur, un sportif etc. (C.7, C.9, C.14, P.15, R.4) . A tour de rôle, les élèves miment le personnage qu'ils ont créé. (C.14, C.16) . L'éducateur encourage les élèves. (P.27, B.11, V.9, R.3, R.5)
3.4 Manifestation d'un phénomène (joie) provoquant des changements physiologiques qui amènent une réponse émotionnelle intériorisée (récompense fierté contentement)	3.4	Objectif général: . A la fin de l'activité, l'élève aura l'habitude de ressentir de la joie face à l'accomplissement d'une action.	3.4 . L'élève est invité à apporter son «bonhomme en pâte à modeler» à la maison. (R.6, V.10, R.10 E)

CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'établir des conditions d'apprentissage affectif qui faciliteraient l'élaboration d'une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques. Cette séquence d'activités d'apprentissage s'adressait à l'élève de deuxième année; elle visait particulièrement le développement d'une image corporelle qui soit positive.

Pour ce faire, il a d'abord fallu clarifier des concepts relevant d'une éducation affective et des attitudes, du développement d'attitudes chez l'élève, d'activités d'apprentissage et de processus d'apprentissage affectif. Ce qui nous permis de conclure que l'éducation affective relevait d'un processus de développement de capacités affectives traduites comme étant des attitudes. Ces attitudes se développaient par le biais d'activités d'apprentissage adéquates. La planification de ces activités exigeait un préalable qui consistait à élaborer d'abord le contenu affectif.

Le contenu affectif relatif à l'attitude de valorisation de l'image corporelle a été établi selon les étapes suivantes: l'évolution de l'image corporelle chez l'enfant, le fonctionnement de l'enfant ou du «moi» pendant cette évolution et l'exploration des divers éléments de contenu en arts plastiques, éléments qui devraient alimenter le contenu affectif. L'élaboration complète du contenu affectif a permis de définir les principales attitudes à développer chez l'enfant, tout en lui donnant des moyens pour faciliter l'acquisition d'une image corporelle positive. La démarche ne s'arrêtait pas là cependant: il fallait donner au contenu affectif défini une structure devant assurer la progression de chacune

des attitudes recherchées. Sous ce rapport, nous nous sommes inspirés de la taxonomie de Krathwohl.

Le modèle taxonomique de Krathwohl permet l'opérationnalisation d'un contenu affectif. Il est plus qu'une simple classification des attitudes à développer. Son utilisation favorise la compréhension du processus d'acquisition des apprentissages affectifs chez l'élève. Grâce au processus d'intériorisation, il nous est possible d'imaginer et de mieux comprendre ce qui se passe chez l'élève qui intériorise une attitude, tant dans ses composantes affectives que cognitives et conatives. Cette étude de la taxonomie nous aura servi de fil conducteur au cours de cette recherche en suggérant implicitement des principes d'apprentissage affectif.

Une fois notre structure opérationnelle établie, il devenait nécessaire de préciser les principes de l'apprentissage affectif. Ces principes, qui s'appuyaient sur les théories de Piaget, Freud, Bandura et d'autres auteurs qui présentaient des théories humanistes et psychosociales, nous auront conduit aux conditions d'apprentissage affectif nécessaires à l'élaboration d'une séquence d'activités d'apprentissage en arts plastiques.

La dernière partie de notre rapport de recherche présente donc une séquence d'activités d'apprentissage. Celle-ci renferme des activités portant sur la conscience, le concept et la représentation de l'image corporelle. Cette séquence synthétise, sous la forme d'un plan d'action bien concret, tout ce qui a été abordé précédemment.

Bien entendu, cette recherche ne quitte guère le terrain de la théorie: seule l'expérimentation de ses conclusions, que nous considérerons plus volontiers comme des hypothèses, avec de véritables groupes d'élèves de deuxième année du primaire, pourrait confirmer ou infirmer sa capacité réelle de marquer l'attitude des enfants par rapport à leur image corporelle. Les cadres limités de notre démarche ne nous permettent pas une telle validation. Il est à espérer que d'autres chercheurs seront éventuellement intéressés à la faire. Toutefois, nous pouvons être assurés que ce modèle accorde une préoccupation particulière au processus d'apprentissage affectif de l'élève, de même qu'à l'intervention de l'éducateur, par le respect des conditions d'apprentissage prévalant dans chacune des activités présentées.

Il est peut-être superflu de mentionner que notre recherche ne prétend pas répondre à tous les problèmes soulevés par l'éducation affective. Nous avons simplement tenté de répondre à la question suivante: Est-il possible de croire en une forme systématique d'intervention en éducation affective à l'école? Nous croyons, par ailleurs, que ce qui a été fait avec une seule séquence bien limitée peut être répété non seulement pour divers contenus affectifs, mais pour à peu près tous les programmes, à tous les niveaux du système d'éducation. Enfin, souhaitons que l'éducation affective puisse sensibiliser ceux qui oeuvrent dans le domaine éducatif à être sensibles à la qualité dont devrait être marquée chacune de leurs expériences pédagogiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AJURIANGUERRA, J. de 1971 Manuel de psychiatrie de l'enfant, Masson et Cie.

ALLPORT, F.H. 1942 Social Psychology, Methode in the study of collective action phenomens. New-York.

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 1980 Guide d'utilisation des activités d'apprentissage. Montréal : 80 pages.

AUSUBEL, D.P. et ROBINSON, F.G. 1969 School learning in introduction, Educational psychology. New-York: Halt, Rinehart and Winsten.

ATHINSON, J.W. et FEATHER, N.T. 1966 A theory of achievement motivation, New-York: John Wiley.

BARBER, L.W. 1981 The dichotomies of thinking and feeling. Religious education, 76, no 5, sept-oct. 497-504.

BANDURA, A. 1976 L'apprentissage social. Bruxelles : Pierre Mardage, (1980), 206 pages.

BUCHLEY, N.K. et WALKER, H.M. 1976 Comment modifier les comportements en classe. Québec : Les Editions St-Yves.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION 1982 Le sort des matières dites «secondaires» au primaire, Québec, 25 pages.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION 1978 L'Esquive. L'école et les valeurs. Québec : M.E.Q. 167 pages.

COSTE, J.C. 1975 Corps et graphie. Paris : Epi, 156 pages.

COTE, R. 1978 Le développement intégral de la personne en situation éducationnelle. Belgique : Actes du VII^{e} congrès mondial de l'Association internationale des sciences de l'éducation, 417-423.

DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G. 1976 Définir les objectifs de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France, 293 pages.

DELORME, A. 1982 Psychologie de la perception. Montréal Paris : Editions Etudes Vivantes, 421 pages.

DEWEY, J. 1982 Cité par Nérée Bujold: La formation dans le domaine affectif. Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 121 pages.

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE 1981 Programme d'études. Primaire, art. Québec : M.E.Q., 151 pages.

DROZ, R. et RAHMY, M. 1978 Lire Piaget. Bruxelles : Pierre Mardaga, 242 pages.

ERICKSEN, C.W. 1956 An experimental analysis of subception, American Journal of Psychology, 69, 625, 634.

ERICKSON, E. 1972 Adolescence et crise. La quête de l'identité. Paris : Flammarion.

FOULQUIE, P. 1966 Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris : Presses universitaires de France.

FREUD, S. 1927 Essais de psychanalyse, Paris: Payot.

GAGNE, R.M. 1975 Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement. Montréal : Editions HRW, (1976) 148 pages.

GAUTHIER, R. 1978 Les activités d'apprentissages. Québec.

GIROD, R. 1953 Attitudes collectives et relations humaines, Paris: Presses universitaires de France.

ITTELSON, W.H. 1951 The Ames demonstrations in perception, Princeton: Princeton University Press.

KRASNER, L. et ULLMAN, L.P. 1973 Behavior influence and personality, New-York, Holt, Rinehart and Winston.

KRATWOHL, D.R. et al 1964 Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2, domaine affectif. Montréal : Education nouvelle, (1969), 231 pages.

LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. 1978 Vocabulaire de la psychanalyse. Paris : Presses universitaires de France, 523 pages.

LEE, J.M. 1978 Process Content in Religious Instruction in J.V. Cully et K.B. Cully (Ed.) Issues in Theology Philosophy and Religious Education : Process and Relationship. Birmengham, Slabama : Religious Education Press, 22-30.

LE NY, J.F. 1961 Le conditionnement. Paris : Presses universitaires de France, (1969), 172 pages.

MASLOW, A.H. 1972 Vers une psychologie de l'être. Paris : Fayard, 267 pages.

MCGUIRE, 1969 Cité par WRIGHTSMAN, L.S. Social psychology. California: Brooks Cole Publishing Company, 413 pages, 1977.

MUELLER, F.-L. 1976 Histoire de la psychologie. La psychologie contemporaine. Paris : Payot 562 pages.

OSTERRIETH, P. et al. 1955, 1956 Le problème des stades en psychologie de l'enfant. III° Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Genève. Paris.

OTIS, J. 1979 L'animation pastorale et les valeurs. Québec : M.E.Q., 27 pages.

PIAGET, J. 1961 Les mécanismes perceptifs. Modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence. (M.P.) Paris: Presses universitaires de France.

PIAGET, J. 1969 Psychologie et pédagogie. Paris : Editions Denoël, 264 pages.

REDL, R. et WINEMAN, D. 1973 L'enfant agressif. Paris : Editions Fleurus, 310 pages.

REYMOND-RIVIER, B. 1965 Le développement social de l'enfant et de l'adolescent. Bruxelles : Charles Dessart, éditeur, 285 pages.

RUDIN, L.J. 1973 Facts and feelings on the classroom, New-York: Walker.

SCHELL, R.E. et HALL, E. 1980 Psychologie génétique. Le développement humain. Montréal : Editions du renouveau pédagogique inc., 484 pages.

SCOTT, Krech et al. 1962 Cité par WRIGHTSMAN, L.S. Social psychology. California: Brooks Cole Publishing Company, 413 pages. 1977.

SHAW, M.C. 1967 Motivation in human learning, Review of educational research, 37, 563-582.

SILLAMY, N. 1964 Dictionnaire de la psychologie, Paris: Librairie Larousse. 319 pages.

STRONGMAN, K.T. 1980 The Psychology of Emotion. 2nd Edition Toronto : John Wiley & Sons, Ltd., 303 pages.

ST-YVES, A. 1982 Psychologie de l'apprentissage-enseignement. Québec : Presses de l'Université du Québec, 121 pages.

WITTIG, A.F. 1979 Introduction à la psychologie. Théories et problèmes. Montréal : Mc Graw-Hill, éditeurs, 342 pages.

WOJNAR, I. 1981 L'école et les valeurs. Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation, Trois-Rivières : p. 89 à 91.

WRIQHTSMAN, L.S. 1977 Social Psychology. California : Brooks Cole Publisching Company, 413 pages.

ZAJONC, R.B. 1980 Feeling and Thinking : Preferences Need no Inferences. Etats-Unis : American psychologist, p. 35, no 2, Febr. 1980, 151-175.